

Röhrich, Felix

## Das Spezialschulwesen in der DDR. Begabtenförderung im Einheitsschulwesen

*formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung:*

*formally revised edition of the original source:*

2021, 58 S. - (Staatsexamensarbeit, Universität Leipzig, 2020)



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-217580

10.25656/01:21758

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-217580>

<https://doi.org/10.25656/01:21758>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Universität Leipzig  
Erziehungswissenschaftliche Fakultät  
Institut für Bildungswissenschaften  
Professur für Allgemeine Pädagogik

Wissenschaftliche Arbeit  
Höheres Lehramt an Gymnasien – Erstes Staatsexamen  
eingereicht am 25.09.2020  
formal adaptierte Version zur Veröffentlichung

# **Das Spezialschulwesen in der DDR**

## **Begabtenförderung im Einheitsschulwesen**

Felix Röhrich

Begutachtung durch: Dr. Florian Heßdörfer

Dr. Katja Lieber

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Entwicklung des allgemeinbildenden Schulwesens in der SBZ/DDR .....</b>	<b>3</b>
2.1	Wiederaufnahme des Schulbetriebs nach dem Zweiten Weltkrieg und Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule .....	3
2.2	Entwicklung der sozialistischen Schule und Polytechnisierung des Allgemeinschulwesens .....	5
2.3	Schaffung eines einheitlichen sozialistischen Bildungssystems.....	8
2.4	Konsolidierung des Schulsystems bis zum Ende der DDR.....	11
<b>3</b>	<b>Begabungsförderung in der DDR.....</b>	<b>13</b>
3.1	Begabungskonzept in der Pädagogik.....	13
3.2	Handlungsfelder der Begabungsförderung .....	18
3.3	Entwicklung von Spezialschulen und -klassen.....	22
3.3.1	Kinder- und Jugendsportschulen.....	24
3.3.2	Spezialschulen für Musik.....	31
3.3.3	Spezialschulen und -klassen mathematisch-naturwissenschaftlich-technischer Richtung .....	34
3.3.4	Schulen und Klassen mit vertiefter Fremdsprachenausbildung .....	37
3.4	Begabungsförderung im Spannungsfeld von Einheitlichkeit und Differenzierung.....	43
<b>4</b>	<b>Resümee .....</b>	<b>49</b>
<b>5</b>	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>51</b>
	<b>Anhang .....</b>	<b>56</b>

# **Abkürzungsverzeichnis**

ABF – Arbeiter- und Bauernfakultät

AG – Arbeitsgemeinschaft

AGR – Arbeitsgemeinschaft nach Rahmenplan

DDR – Deutsche Demokratische Republik

DVV – Deutsche Verwaltung für Volksbildung

EOS – Erweiterte Oberschule

ESP – Einführung in die sozialistische Produktion

IVA – Institut zur Vorbereitung auf das Auslandsstudium

KJS – Kinder- und Jugendsportschule

MfV – Ministerium für Volksbildung

MMM – Messe der Meister von Morgen

Napola – Nationalpolitische Lehranstalt

POS – Polytechnische Oberschule

R-Klasse – Klasse mit erweitertem Russischunterricht (Russisch-Klasse)

SBZ – Sowjetische Besatzungszone

SED – Sozialistische Einheitspartei Deutschlands

SMAD – Sowjetische Militäradministration in Deutschland

UTP – Unterrichtstag in der sozialistischen Produktion

WPA – Wissenschaftlich-Praktische Arbeit

ZK der SED – Zentralkomitee der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands

# 1 Einleitung

Spezielle Profile, Neigungskurse und die Suche nach Alleinstellungsmerkmalen sind heutzutage ein Teil moderner Schulentwicklung (Oelkers 2014, S. 16). Besonders in ostdeutschen Bundesländern finden sich zahlreiche sog. Spezialschulen für verschiedenste Fachbereiche, wie Sport, Musik oder Mathematik. Der Ursprung der meisten dieser Schulen liegt jedoch bereits im Schulsystem der Deutschen Demokratischen Republik (fortan: DDR). Während viele weitere Elemente des DDR-Schulwesens, wie bspw. die starke ideologische Belastung der gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächer, nach der deutsch-deutschen Wiedervereinigung rasch eliminiert wurden, scheint die starke Profilierung als Alleinstellungsmerkmal der Spezialschulen und -klassen gut in die heutige Zeit zu passen.

Die Bildungspolitik der DDR verfolgte gemeinhin einen ideologisch begründeten Einheitsanspruch im Schulsystem. In der Praxis wurde ein Einheitsschulsystem etabliert in dessen Zentrum eine gemeinsame Grundschule von der ersten bis zur achten bzw. zehnten Klasse für nahezu alle Schüler\*innen stand. Dieses System, das über mehr als 40 Jahre hinweg bestand, kann aus historischer Perspektive innerhalb der von horizontaler Gliederung geprägten Schulsysteme in Deutschland durchaus als revolutionär bezeichnet werden. Das Einheitsprinzip im Bildungswesen der DDR wurde jedoch immer wieder durchbrochen; so bspw. durch die Einrichtung der bereits erwähnten Spezialschulen und -klassen in verschiedensten Disziplinen, in denen einer kleinen und ausgewählten Gruppe von Kindern und Jugendlichen besondere Förderung zuteilwurde. Diese Spezialeinrichtungen sind somit protypisch für das antinomische Verhältnis von Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen der DDR.

Aus der beschriebenen Sachlage ergeben sich für die vorliegende Arbeit die folgenden beiden Forschungsfragen:

- Weshalb wurden in der DDR Spezialschulen und -klassen eingerichtet?
- Welche Versuche wurden unternommen, den Widerspruch von Begabtenförderung und Spezialschulbildung zum Einheitsanspruch im Schulwesen der DDR aufzulösen?

Die vorliegende Arbeit bietet zur Beantwortung der ersten Fragestellung einen Überblick über die Geschichte der Spezialschulen und -klassen aller Disziplinen und zeigt Unterschiede und Gemeinsamkeiten ihrer Entstehung und Entwicklung auf. Der damit eröffnete Konflikt im Spannungsfeld von Einheitlichkeit und Differenzierung wird in diesem Zusammenhang ebenso betrachtet, woraus bereits Antworten für die zweite Fragestellung gewonnen werden sollen. Durch die Arbeit soll deutlich werden, wie der besagte Konflikt in der pädagogischen Debatte

versucht wurde aufzulösen. Als Teil dieses Konflikts soll nicht nur die Spezialschul Ausbildung, sondern auch die Begabungsförderung in der DDR im Allgemeinen Beachtung erfahren.

Die Forschungsfragen sollen durch eine eingehende Literaturrecherche beantwortet werden. Dafür kann auf zahlreiche Schriften und Quellen zurückgegriffen werden. Die Entwicklung von Spezialklassen und -schulen einzelner Disziplinen waren bereits Gegenstand verschiedener Abhandlungen (bspw. Kinder- und Jugendsportschulen bei Wiese 2012 oder fremdsprachliche Spezialklassen bei Huschner 1997a). Weiterhin existieren einige lokalhistorische Schriften, welche die Entwicklung einzelner Schulstandorte untersuchen (bspw. Spezialschule für Musik in Dresden bei Lessing 2017; naturwissenschaftliche Spezialklassen in Halle bei Koch 2014). Mithilfe dieser Schriften soll für die vorliegende Arbeit ein Gesamtbild über die Gründung und Entwicklung der Spezialklassen und -schulen in der DDR gezeichnet werden. Für die Analyse des Spannungsfeldes von Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen der DDR und der Rolle der Spezialeinrichtungen darin, werden zeitgenössische Abhandlungen aus und von außerhalb der DDR, wie auch retrospektive Betrachtungen herangezogen, die entsprechend ihrer Entstehungskontexte gewürdigt werden.

Aus den vorangegangenen Überlegungen ergibt sich der folgende Aufbau der Arbeit. Im ersten inhaltlichen Kapitel der vorliegenden Arbeit (Kapitel 2) wird ein, über die Spezialeinrichtungen hinausgehender, Überblick über die Entwicklung des allgemeinbildenden Schulwesens der DDR, in den sich die Entstehung der Spezialschulen und -klassen einbettet, gegeben. Dabei sollen differenzierende Elemente bereits besondere Berücksichtigung finden. Das zweite inhaltliche Kapitel (Kapitel 3) bildet den Kern der Arbeit und beinhaltet Aspekte der Begabungsförderung in der DDR. Dabei soll betrachtet werden, wie das Begabungskonzept innerhalb des pädagogischen Diskurses in der DDR entwickelt wurde und aus welcher Perspektive heraus Begabungsförderung konzipiert wurde. Wie die theoretischen Überlegungen zum Begabungskonzept in der Schulpraxis umgesetzt wurden, soll anschließend erörtert werden. Es schließt sich eine Betrachtung der Entwicklung der Spezialschulen und -klassen als ein Baustein der Begabungsförderung in der DDR an, wobei entsprechend der Schwerpunktbereiche differenziert und deren Entwicklung getrennt beschrieben wird. Schließlich soll am Ende des zweiten Kapitels das Prinzip der Einheitlichkeit im Bildungswesen der DDR beleuchtet werden und der damit einhergehende Konflikt zur pädagogischen Differenzierung. Die Argumentationslinien in diesem Konflikt werden dabei aufgezeigt.

## **2 Entwicklung des allgemeinbildenden Schulwesens in der SBZ/DDR**

Das Spezialschulwesen der DDR ist stets auch im Kontext der Entwicklung des allgemeinbildenden Schulwesens zu sehen, denn in ihrem Umfeld sind die Gründungen der Spezialschulen eingebettet. Im Folgenden soll deshalb die Geschichte des Schulwesens in der SBZ/DDR nach Ende des Zweiten Weltkrieges bis zur deutschen Wiedervereinigung im Oktober 1990 skizziert werden. Versucht wird dabei bereits auf den Ausbau und die Einstellung verschiedener differenzierender Maßnahmen einzugehen und sie in die Entwicklungslinien der DDR-Schulhistorie einzuordnen. Für eine bessere Übersichtlichkeit der Darstellungen über die Entwicklung des DDR-Schulwesens wurde eine Gliederung vorgenommen, die sich an der Periodisierung nach der Schulgesetzgebung der DDR orientiert. Eine ähnliche Periodisierung nehmen auch Baske 1998; Anweiler 1988 und Fischer 1995 vor.

### **2.1 Wiederaufnahme des Schulbetriebs nach dem Zweiten Weltkrieg und Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule**

Erste schulpolitische Maßnahmen innerhalb der Sowjetischen Besatzungszone (fortan: SBZ) wurden durch die Abteilung Volksbildung der Sowjetischen Militäradministration in Deutschland (fortan: SMAD) vorgenommen. Diese fokussierten sich in erster Linie auf die organisatorische Wiederherstellung des Schulbetriebs, wozu vielerorts die notdürftige Wiederherrichtung der zerstörten Schulgebäude zählte, sowie die Entfernung von besonders ideologisch belasteten nazistischen Lehrkräften aus dem Schuldienst. Die im Zuge der Entnazifizierung entlassenen Lehrkräfte wurden dabei durch zahlreiche sog. Neulehrer, ohne umfangreiche Ausbildung, ersetzt. So unterrichteten zu Schuljahresbeginn 1948/49 in der SBZ 49.900 Neulehrer neben 22.600 im Schuldienst verbliebenen bzw. inzwischen wieder rehabilitierten Lehrkräften (Fischer 1995, S. 33).

Mit der Einrichtung der *Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung* im Juli 1945 wurde die Schulpolitik in der SBZ, trotz der formal föderalen Gliederung der SBZ in Länder, bereits in ihren Anfängen zentralistisch geregelt. Rückblickend ist nicht abschließend geklärt, wie umfangreich die Sowjetunion ihren Einfluss als Besatzungsmacht bei der Wiederherstellung des Bildungswesens wahrnahm und welchen Einfluss deutsche antifaschistisch-demokratische Gruppen nehmen konnten. Während westdeutsche Quellen jener Zeit einen direkten Einfluss der SMAD auf das Bildungswesen hervorhoben, wird in der

Geschichtsschreibung der DDR betont, dass grundlegende Entscheidungen zur Gestaltung des Schulwesens in den Händen deutscher Pädagogen lagen. Während auf lokaler Ebene z.T. bereits eine frühere Aufnahme des Schulbetriebs stattfand, wurde am 25. August 1945 von der SMAD für die gesamte SBZ die Wiederaufnahme des Schulbetriebs zum 1. Oktober 1945 angeordnet. Im Zuge dieses Erlasses wurden zwar organisatorische Veränderungen, wie die Vernichtung von nach 1933 herausgegebenen Lehrbüchern, der Schulgeldfreiheit oder dem Verbot der Wiedereröffnung von Privatschulen, vorgenommen (SMAD 25.08.1945, S. 182); weitreichende systematische Veränderungen des Schulsystems fanden jedoch noch nicht statt. (Fischer 1995, S. 31–32)

Eine solche Veränderung wurde schließlich durch das Gesetz zur Demokratisierung der Schule im Jahr 1946 und dem damit verbundenen Aufbau einer sog. demokratischen Einheitsschule eingeleitet. Dadurch sollte nun eine bewusste Abkehr von vorherigen Traditionen im Schulsystem stattfinden, da „[d]ie deutsche Schule“, wie im Vorwort des Gesetzestextes festgehalten wird, „trotz ihrer beachtlichen Bildungshöhe nie eine Stätte wirklich demokratischer Erziehung der Jugend zu verantwortungsbewußten freien Bürger“ und weiterhin „eine Standesschule“ (Land Thüringen 02.06.1946, S. 113)<sup>1</sup> gewesen sei. Das Gesetz sah deshalb einen Stufenaufbau des Bildungssystems vor, wobei zwischen „1. Vorstufe (Kindergarten); 2. Grundstufe (Grundschule); 3. Oberstufe; 4. Hochschule (Universität)“ (Land Thüringen 02.06.1946, S. 114) unterschieden wurde. Zentraler Bestandteil und entscheidende Veränderung im Bildungssystem war die verpflichtende achtklassige Grundschule, welche keine weitere horizontale Gliederung vorsah. Somit lernten alle Kinder acht Jahre lang an einer gemeinsamen Schule. Diese Veränderung war, abgesehen von einer kurzen Periode durch die Greilsche Schulreform in den 1920er Jahren in Thüringen, in Deutschland einzigartig (Fischer 1995, S. 34).

Innerhalb der pädagogischen Debatten umstritten, war die ab dem siebten Schuljahr, in Thüringen bereits ab dem fünften Schuljahr, einsetzende Kursdifferenzierung, welche nicht zuletzt eine Separation von Lernenden, die eine Berufsausbildung anstrebten und Lernenden, welche die Hochschulreife anstrebten, schaffte und somit den Dualismus von Berufsbildung und Oberschulbildung zur Hochschulreife fortschrieb (Waterkamp 1987, S. 98–99). In Vorbereitung auf die vierjährige Oberschule wurden Wahlkurse in einer zweiten Fremdsprache, in Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern eingerichtet (SMAD 01.07.1946, S.

---

<sup>1</sup> Das Gesetz zur Demokratisierung der Schule wurde aufgrund der noch bis 1952 formal bestehenden föderalen Struktur der SBZ bzw. DDR durch die verschiedenen Länder erlassen. Die Gesetzestexte waren dabei weitestgehend gleichlautend.



218–219). Verschiedene Autoren sehen in dieser Differenzierungsform einerseits ein Zugeständnis an die Differenzierungsbefürworter der Reformpädagogik (Fischer 1995, S. 35) und andererseits ein Eingeständnis, dass die achtklassige Pflichtschulbildung keine ausreichende Vorbildung für die Oberschule zu leisten fähig war (Waterkamp 1987, S. 98). Das Kern-Kurs-System wurde im Sinne des Einheitsschulgedankens bereits 1949 wieder aufgehoben und nur der Wahlunterricht in einer zweiten Fremdsprache ab Klasse 7 blieb, nicht zuletzt auch als spezielle Vorbereitung auf den Oberschulbesuch, bestehen (Waterkamp 1987, S. 98).

Die sich daran anschließenden vierjährigen Oberschulen wurden in drei Zweigen, dem mathematisch-naturwissenschaftlichen, dem neusprachlichen und dem altsprachlichen, eingerichtet, welche an die traditionellen Zweige des Gymnasiums erinnerten. Die Oberschule stellte jedoch nur einen von vier Wegen zur Hochschulreife dar. Sie konnte außerdem durch Abschlüsse einer Fachschule, für deren Besuch eine abgeschlossene Berufsausbildung notwendig war, einer Abendschule und der seit 1946 eingerichteten Vorstudienanstalten (ab 1949 die sog. Arbeiter- und Bauern-Fakultät, kurz: ABF) erlangt werden (Baske 1998, S. 164–165). Mit dem Gesetz von 1946 formten nun zwar die Oberschule, die Berufs- und Fachschulen, sowie die Schulen zur Erwachsenenbildung die Oberstufe des Schulsystems, jedoch waren die einzelnen Teile weder verbunden noch gleichwertig. So berechnete bspw. erst der Abschluss von Berufs- und Fachschule zum Hochschulbesuch und war somit erst in Kombination dem Abschluss der Oberschule gleichgestellt (Fischer 1995, S. 35). Somit wird zu diesem Zeitpunkt noch keine konsequente Annäherung der allgemeinen und beruflichen Bildung gefunden und auch im Schulwesen der SBZ/DDR wird ein immanenter Bezug zum humboldtschen Bildungsverständnis, das eine Separation der beiden Bildungsarten entsprechend der Abgrenzungsthese vorsieht (Elsholz 2014, S. 100), deutlich.

## **2.2 Entwicklung der sozialistischen Schule und Polytechnisierung des Allgemeinschulwesens**

Nach der Gründung der DDR am 7. Oktober 1949 wurde im Jahr 1952 auch formell der Beschluss über die planmäßige Einführung des Sozialismus gefasst, woran sich der Vollzug der schrittweisen Wandlung von einem antifaschistisch-demokratischen zu einem sozialistischen System auch im Bildungswesen anschloss. Der Schule wurde somit die Aufgabe zuteil, „auf Grundlage des Marxismus-Leninismus in allen Unterrichtsfächern die fortschrittlichen Ergebnisse der Wissenschaft, insbesondere der Sowjetwissenschaft, [zu] vermitteln“ (ZK der SED 1951, S. 332), während Bildungstheorien bürgerlichen Ursprungs, zu dem die deutsche

Reformpädagogik gezählt wurde, anders als in der Phase der antifaschistisch-demokratischen Schule ab 1945, keine Einflussmöglichkeiten mehr eingeräumt wurden (Fischer 1995, S. 37–38). So wird von staatlicher Seite angeordnet, dass „die Methoden der sogenannten bürgerlichen Schulreformer, wie z.B. ‚Erziehung vom Kinde aus‘, ‚freie Erziehung‘, ‚Arbeitsschulunterricht‘, ‚Auflösung des Klassenunterrichtssystems durch Gruppenunterricht‘, ‚Gelegenheitsunterricht‘ und andere“ (MfV 04.07.1950, S. 366–367) aus dem Unterricht zu entfernen seien. Die zwischenzeitliche Abschaffung des Werkunterrichts, dessen Verbreitung durchaus als Erbe der reformpädagogischen Arbeitsschulbewegung im Sinne Georg Kerschensteiners zu betrachten ist, im Zuge der Lehrplanüberarbeitung 1951 (MfV 29.05.1951, S. 397) kann somit auch in diesem Begründungszusammenhang gesehen werden (Fischer 1995, S. 38). Als Überbleibsel des Werkunterrichts in den Lehrplänen von 1951 finden sich neben dem Fach Nadelarbeit für Mädchen auch erstmalig polytechnische Elemente in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern wieder, ohne diese zu diesem Zeitpunkt bereits mit eigenen polytechnischen Schulfächern zu berücksichtigen (Baske 1998, S. 171–172). Außerdem wurde im Sinne einer weitergehenden Umerziehung bzw. ideologischen Konsolidierung der Lehrkräfte von Anfang 1951 bis Ende 1952 sämtliches pädagogisches Personal im Bildungswesen zur Teilnahme an Weiterbildungen über die Grundlagen der Sowjetpädagogik verpflichtet (MfV 1951, S. 375).

Ganz im Sinne der Sowjetisierung der DDR-Schulpädagogik empfahl Walter Ulbricht 1958 einen ausnahmslos über die Berufsbildung und -ausübung führenden Weg zur Hochschule, der sich dabei an der Konzeption Nikita Chruschtschows orientierte. Auch wenn sich eine derart radikale Veränderungsabsicht nicht durchsetzte, hält das Zentralkomitee der SED im Januar 1959 in einem Thesenpapier, das als Vorlage für das Gesetz vom Dezember 1959 diente, fest, dass „[d]er Weg von der zehnklassigen Oberschule über die Berufsbildung [...] der Hauptweg zur Entwicklung von Fach- und Hochschulkadern [sei]“ (SED 17.01.1959, S. 182). Im Rahmen der wachsenden Rolle der Berufsbildung auf dem Weg zur Hochschulbildung bestand schon ab 1957 ein verpflichtendes praktisches Jahr (später auch Vorpraktikum), das in Produktionsbetrieben vor Studienbeginn absolviert werden musste. Es folgten weiterhin ab 1958 die Einführung eines Unterrichtstages in der sozialistischen Produktion, sowie die Einführung des Doppelabschlusses Berufsausbildung mit Abitur. (Fischer 1995, S. 40)

Zum 7. Dezember 1959 trat ein neues Schulgesetz in der DDR in Kraft. Das *Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens* (MfV 02.12.1959) sah eine Erweiterung der bestehenden achtjährigen Grundschule um zwei Schuljahre und somit die Schaffung einer

zehnjährigen Oberschule vor. Schon seit 1950 bestanden einzelne Zehnklassenschulen, welche die achtklassige Grundschulbildung ergänzten. Die neue zehnjährige Einheitsschule wurde nun *allgemeinbildende Polytechnische Oberschule* (kurz: POS) genannt. Mit der Bezeichnung als Oberschule sollte ausgedrückt werden, dass die Pflichtschulbildung der DDR-Kinder über das Maß hinausgeht, was der Durchschnitt der Schulpflichtigen zur selben Zeit in Westdeutschland an Bildung erfuhr (Konrad 2007, S. 110). Die bisherige Oberschule der Klassen 9-12 bestand weiter als „Erweiterte allgemeinbildende polytechnische Oberschule“ (später auch amtlich: Erweiterte Oberschule; kurz: EOS), sodass sich in den Klassenstufen 9 und 10 eine Parallelstruktur des Bildungsweges in der POS und EOS ergab. Diese wurde nicht zuletzt mit der sinnvollen Umsetzung der Zweigstruktur der Oberschule, welche sich nur bei einer vierjährigen Schulzeit entfalten konnte, begründet (Waterkamp 1987, S. 100).

Kern- und Namensbestandteil der neugeschaffenen Polytechnischen Oberschule war die polytechnische Bildung, welche die Absicht verfolgte, die Lernenden mit der Arbeitswelt und den Bedingungen und wissenschaftlichen Hintergründen der sozialistischen Produktion vertraut zu machen (Konrad 2007, S. 110) und die „Kinder zur Liebe zur Arbeit und zu den arbeitenden Menschen“ (SED 1958, S. 1394–1395) zu erziehen. Im Mittelpunkt des polytechnischen Unterrichts standen dabei in den unteren Klassen das Fach Werken, das nach seiner Abschaffung im Jahr 1951 zum Schuljahr 1956/57 wieder eingeführt wurde (MfV 09.05.1956, S. 32), und ab der 7. Klasse der Unterricht in der sozialistischen Produktion (MfV 02.12.1959, S. 2). Die bereits Mitte des 19. Jahrhunderts von Karl Marx geforderte „polytechnische Erziehung“ wurde in der Schulpolitik als charakteristisches Merkmal der sozialistischen Schule stilisiert und als Kriterium für den Übergang von der „antifaschistisch-demokratischen“ zur „sozialistischen“ Schule angesehen (Anweiler 1970, S. 58–59). Um die konkrete Umsetzung der polytechnischen Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen der DDR wurde jedoch noch bis weit in die 1960er Jahre gerungen (Baske 1998, S. 184). Kritiker des polytechnischen Unterrichts außerhalb der DDR bemängelten, dass dabei weniger die Bildung im Vordergrund stand als vielmehr die Verfügbarkeit günstiger Arbeitskräfte durch den Einsatz von Jugendlichen in der Produktion (Konrad 2007, S. 110).

Die Einführung einer zehnjährigen Pflichtschulbildung sorgte für eine Problematik im Arbeitsmarkt. Die neugeschaffenen Regeln bedeuteten eine starke Reduktion der Schulabgänger nach der achten Klasse, sodass, insbesondere in der Übergangszeit, Auszubildende in den Betrieben und später am Arbeitsmarkt fehlten. Weiterhin brachte die Verlängerung der Pflichtschulbildung eine signifikante Funktionserweiterung der allgemeinbildenden Schule mit sich, deren zeitlichen und ökonomischen Kosten an anderer

Stelle im Bildungswesen oder anderen volkswirtschaftlichen Bereichen der Gesellschaft eingespart werden mussten. Ab 1962 versuchte man deshalb einen Teil der beruflichen Grundausbildung an die Oberschulen zu verlagern, um so die Berufsausbildung auf ein Jahr zu verkürzen. Dies bedeutete die Aufgabe der Fortführung allgemein-schulischer Bildung (insbesondere in der Muttersprache, Mathematik und den Naturwissenschaften) in der Berufsschule und eine Beschränkung auf die Vermittlung fachtheoretischer und berufspraktischer Kenntnisse, die auf den Kenntnissen der allgemeinen Bildung und der polytechnischen Bildung der POS aufbauten. Diese Kompetenzerweiterung der Allgemeinschulbildung auf Kosten der Berufsbildung sorgte in Folge für Diskussionen zwischen Vertreter\*innen der Berufsbildung und Polytechnik (Waterkamp 1985, S. 123–124, 1987, S. 100).

### **2.3 Schaffung eines einheitlichen sozialistischen Bildungssystems**

Anstoß für die vierte Reformperiode des Bildungswesens in der DDR bildeten Beschlüsse und Forderungen nach einer umfassenden Reform auf dem VI. Parteitag der SED im Januar 1963. Während das vorhergehende Reformvorhaben zur Polytechnisierung des Schulsystems noch nicht umfassend in seiner Konzeption abgeschlossen war, wurden Forderungen nach einer Novellierung des Schulgesetzes laut, welche sich auf die wachsende Bedeutung von Wissenschaft und Technik, der sog. wissenschaftlich-technischen Revolution, zum Zwecke des umfassenden Aufbaus des Sozialismus stützten. Die in diesem Zusammenhang artikulierten Forderungen blieben jedoch allgemein und beschränkten sich auf die Forderungen nach einer Hebung der wissenschaftlichen Qualität von Unterricht und Bildung, der Schaffung eines einheitlichen Bildungssystems vom Kindergarten bis zur Hochschule, sowie einer Neubestimmung der Bildungsinhalte. (SED 18.01.1963, S. 453–456)

Als Ergebnis der Forderungen des Parteitages, sowie der Beratungen einer daraufhin eingesetzten Kommission beim Ministerrat stand das *Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem*, welches am 25. Februar 1965 verabschiedet wurde, sowie ein, in den Jahren 1964 bis 1971 ausgearbeitetes Lehrplanwerk. Die im Gesetzestitel hervorgehobene Einheitlichkeit wird im Gesetzestext als „Einheitlichkeit in der Zielsetzung und im Aufbau des sozialistischen Bildungssystems“ beschrieben, die „entsprechend den gesellschaftlichen Erfordernissen und den individuellen Begabungen, Differenzierungen in den Bildungswegen auf den oberen Stufen“ (MfV 25.02.1965, S. 86) einschließt. Sie legt damit Wert auf eine geschlossene Konzeption des Bildungssystems von der untersten zur obersten Stufe und verfolgt somit das Ziel, dass „für jedes Mitglied der Gesellschaft der Übergang von jeder

niederen zur nächsthöheren Stufe des Bildungssystems gesichert ist und keine schulorganisatorischen ‚Sackgassen‘ auftreten“ (Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut 15.05.1963, S. 479).

Zum Konzept der Einheitlichkeit im Bildungswesen zählte mit der neuen Gesetzgebung auch zunehmend eine Bildungsplanung im Sinne einer, über volkswirtschaftliche Aspekte hinausreichenden, gesamtgesellschaftlichen Planung. So wird bspw. im 4. Abschnitt, §22, Absatz 2 des Gesetzes festgehalten, dass „[d]ie Staatliche Plankommission [...] im Einvernehmen mit dem Ministerium für Volksbildung [...] fest[legt], für welche Berufe in den Erweiterten Oberschulen und in den Abiturklassen in den Einrichtungen der Berufsausbildung ausgebildet wird“ (MfV 25.02.1965, S. 93).

Die strukturellen Veränderungen im Schulsystem, die das Gesetz von 1965 mit sich brachte sind nicht überzubewerten. So blieb die bereits 1959 geschaffene zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule als zentraler Bestandteil der Schullandschaft bestehen. Neu war nun ihre innere Gliederung in die Unterstufe von Klasse 1-3, die Mittelstufe von Klasse 4-6 und die Oberstufe von Klasse 7-10. Trotz dieser Neustrukturierung fand keine Vorverlegung der gestaffelten Einführung des gefächerten Fachunterrichts von der fünften in die vierte Klasse statt, „so daß der 4. Klasse eine Brückenfunktion zwischen der Unter- und Mittelstufe zukam“ (Anweiler 1988, S. 89). Auch die Unterstufenlehrausbildung blieb weiterhin auf die Klassen 1-4 bezogen, weshalb die Gliederung in eine dreijährige Unterstufe innerhalb der POS nur theoretischen Bestand hatte. Weiterhin endete der Besuch der POS, die laut Gesetz eigentlich als zehnjährige Pflichtschule konzipiert war, für einige Jugendliche bereits vorzeitig nach der achten Klasse mit dem Übergang in die berufliche Bildung oder in die noch übergangsweise bestehenden Vorbereitungsklassen der Erweiterten Oberschulen. Somit ergab sich auch hier eine Diskrepanz zwischen dem gesetzlich bestimmten 3+3+4-System und dem faktisch realisierten 4-4-2-System der Polytechnischen Oberschule. (Anweiler 1988, S. 89)

Während das Gesetz 1965 noch die Vermittlung beruflicher Bildung in der POS als Bildungsauftrag festschrieb, wurde darauf bereits 1966 mit dem Ende der Professionalisierungstendenzen als Schlussstrich einer Debatte zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung in der POS verzichtet. Gleichzeitig, innerhalb derselben Debatte, fand die Idee, dass der grundlegende Weg zur Hochschulbildung über die Berufsbildung führte, keine Aufnahme mehr im Gesetzestext. Eine erstmalige explizite Erwähnung im allgemeinen Schulgesetz finden die Spezialschulen und -klassen, die bereits ab 1952 mit den Kindersportschulen eingerichtet wurden. (Baske 1998, S. 187)

Obwohl nicht zu den „grundlegenden Bestandteilen“ des Bildungssystems gezählt, erhielt die Erweiterte Oberschule im Gesetz von 1965 ihren Status als Hauptweg zur Hochschulreife zurück. Dabei wird sie als zweijährige Schule mit den Klassen 11 und 12 beschrieben, wobei diese Bestimmung erst in den achtziger Jahren ihre Umsetzung fand. Während dieser Übergangszeit, ab 1967, wurden die Klassenstufen 9 und 10 der EOS in sog. Vorbereitungsklassen umgewandelt, welche den 9. und 10. Klassen der POS rechtlich und lehrplanmäßig gleichgestellt waren. Ein Unterschied bestand lediglich darin, dass die zweite Fremdsprache, anders als in der POS, verpflichtend belegt werden musste. Seit 1967 war ebenso der Übergang zur EOS nicht nur nach der 8. Klasse, sondern auch nach Absolvieren der zehnklassigen Oberschule möglich. Somit entfiel die bisherige tradierte Zweigstruktur der Oberschule, wobei jedoch mit dem 1969 eingeführten einheitlichen Lehrplan der EOS für die Klassen 11 und 12 neue spezialisierende Elemente eingeführt wurden. Diese bestanden in der Einführung des Faches Wissenschaftlich-Praktische Arbeit (kurz: WPA), welches dem wissenschaftspropädeutischen Lernen diene, und der Einführung des fakultativen Unterrichts. Der fakultative Unterricht erlaubte differenzierende Enrichment-Maßnahmen im Sinne der intendierten Studienplanung (Baske 1998, S. 187–188). Beide Maßnahmen manifestierten einerseits den hochschulvorbereitenden Charakter der Erweiterten Oberschule, andererseits war der fakultative Unterricht aufgrund seiner geringen Stundenzahl (bis zu drei Stunden in Klasse 11 und bis zu einer Stunde in Klasse 12) kein vollständiger Ausgleich der vorher bestehenden Zweigdifferenzierung (Waterkamp 1987, S. 101; Baske 1998, S. 188). Verdeutlicht wird dies durch einen Vergleich der im Anhang (S. 56) dieser Arbeit abgebildeten Stundentafeln der zweigdifferenzierten Oberschule von 1951 und der EOS von 1980.

Das Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965 behielt bis zum Inkrafttreten der Schulgesetze in den neu- bzw. wiedergeschaffenen ostdeutschen Bundesländern in den Jahren 1991/1992 seine Gültigkeit. Die dadurch geschaffene, in Teilen mehr rechtliche als tatsächliche, strukturelle Kontinuität über mehr als 30 Jahre hinweg zählt sicher zu den Stärken des Schulsystems der DDR. Diese ist jedoch auch aus ideologischer Sicht als „Ausdruck einer Stabilität von Institutionen und einer bei allen sozialen und mentalen Wandlungen vorhandenen Festigkeit der politischen Herrschaft“ (Anweiler 1988, S. 81) zu bewerten und geht einher mit der langen Amtszeit von Margot Honecker als Ministerin für Volksbildung von 1963 bis 1989.

## **2.4 Konsolidierung des Schulsystems bis zum Ende der DDR**

Seit 1965 bis zum Ende der DDR fanden keine größeren strukturellen Veränderungen des DDR-Schulsystems statt. Als am längsten andauernde Reform, die jedoch bereits im Gesetz von 1965 festgeschrieben wurde, stellte sich die Umstellung der vierjährigen Erweiterten Oberschule auf eine zweijährige, die Klassen 11 und 12 umfassende, Schule heraus. Die Übergangsregelungen, die auch nach 1965 Übergangsklassen in den Klassenstufen 9 und 10 an den Erweiterten vorsahen, liefen 1982 endgültig aus. Ein Schritt der mit der Leistungsfähigkeit und Konsolidierung der Polytechnischen Oberschule begründet wurde. (Baske 1998, S. 192)

Mit der Konsolidierung der zehnjährigen polytechnischen Oberschule ging auch eine sinkende Zulassungszahl zur erweiterten Oberschule und entsprechend später zu den Hochschulen einher. Während 1971 noch 44.000 Abiturienten zum Studium zugelassen wurden, sank die Zahl im Jahr 1973 bereits auf 33.200. Knapp 10 % eines Jahrganges konnten nach Absolvieren der 10. Klasse die Erweiterte Oberschule besuchen und zusätzlich 5% konnten eine Berufsausbildung mit Abitur beginnen. Die genannten Anteile blieben bis zum Ende der DDR auf demselben Niveau. (Fischer 1995, S. 45)

Bestehenden Problemen des Schulsystems wurden im Sinne eines durch Kontinuität geprägten Politikstils der SED versucht durch Korrekturen und weniger durch Reformen des bestehenden Systems zu begegnen. So wurden 1981/82 neue Stundentafeln eingeführt, die jedoch keine bedeutenden Veränderungen des bestehenden Fächerspektrums oder des Verhältnisses von obligatorischem zu fakultativen und wahlweise-obligatorischen Unterricht mit sich brachten. Weiterhin versprach man sich einen Effizienzgewinn im Schulsystem durch neue Studienpläne und Lehrprogramme im Lehrer- und Erzieherstudium. Neben der Verlängerung des Diplomlehrerstudiums, fand eine Erweiterung der schulpraktischen Ausbildung statt. (Baske 1998, 193,195)

Die tiefgreifendste der erwähnten Anpassungen in diesem Zeitraum stellt jedoch sicherlich die Überarbeitung der Lehrpläne aller Fächer seit Anfang der 1980er Jahre dar. Als Gründe für die Überarbeitung wurden die höheren Ansprüche an Erziehung und Bildung durch die fortschreitende technische Entwicklung, sowie die notwendige Effizienzsteigerung im Wirtschaftssystem der DDR angeführt. Dies beinhaltete also nun nicht mehr nur die Förderung von Talenten und Begabungen, sondern auch die optimale Entwicklung der individuellen Anlagen und Fähigkeiten *aller* Mitglieder der Gesellschaft. (Baske 1998, S. 195–196)

Im Zuge der sich über die Jahre verschärfenden wirtschaftlichen Probleme der DDR, wurde versucht, durch die Nutzung neuer Leistungs- und Effektivitätsreserven die Arbeitsproduktivität zu steigern. Auch im Kontext der Weiterentwicklung der pädagogischen

2 Entwicklung des allgemeinbildenden Schulwesens in der SBZ/DDR  
2.4 Konsolidierung des Schulsystems bis zum Ende der DDR  
GEFORMAT 4 Resümee

Wissenschaften wurden Stimmen nach stärkeren Differenzierungsbemühungen auch innerparteilich laut. So wird bspw. durch das Zentralkomitee der SED festgestellt:

„Die Frage nach hohen Leistungen in der Wissenschaft ist weitgehend mit der Auswahl und zielstrebigem Entwicklung junger Kader verbunden, die fähig sind, den Anforderungen der wissenschaftlichen Arbeit zu entsprechen. [...] Die Akademie der pädagogischen Wissenschaften, das Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen und das Ministerium für Volksbildung sollten im Rahmen des einheitlichen sozialistischen Bildungswesens dafür sorgen, daß die bestehenden Formen der Auswahl und Förderung von Talenten in Schulen und Hochschulen noch wirksamer genutzt und neue Formen entwickelt werden“ (ZK der SED 11.04.1981, S. 461).

Weitreichende Anpassungen der zehnklassigen Polytechnischen Oberschule fanden jedoch nicht statt. Insbesondere in den Jahren des politischen Umbruchs am Ende der DDR wurden wiederholt Debatten über Differenzierungsmöglichkeiten, bspw. mit Hilfe eines Wahlunterrichtssystems von Klasse 7 bis 10, geführt, die jedoch vor der deutschen Wiedervereinigung nicht mehr wirksam wurden. Die Entwicklung des DDR-Schulwesens wurde in den Wendemonaten von der tatsächlichen gesellschaftlichen Entwicklung überholt. (Fischer 1995, S. 46)



## **3 Begabungsförderung in der DDR**

### **3.1 Begabungskonzept in der Pädagogik**

Der Begabungsbegriff erlebte in der DDR eine diskontinuierliche Aufmerksamkeit und erfuhr im Kontext sich wandelnder gesellschaftspolitischer Umstände entsprechende Bedeutungsverschiebungen. Von einer Begabungsdebatte in der DDR kann erstmalig in den 1960er Jahren gesprochen werden. Davor schienen das Konzept der Einheitlichkeit und das der sozialen Umprivilegierung die vorherrschenden Aspekte im Schulwesen, welche die Diskussion über konkurrierende Aspekte, wie die Begabungsförderung, im Keim erstickten. Aufgrund der sich noch entwickelnden Pädagogik, die sich in den Kontext des sich abzeichnenden neuen Staates der DDR einfügte, waren Grundsätze der Begabungsförderung innerhalb des, von der sowjetischen Besatzungsmacht gesetzten, Einheitsschulwesens, Ende der vierziger Jahre noch unklar. In der Praxis wurde dabei, wenn überhaupt, nur die Förderung begabter Kinder im Rahmen des äußerlich undifferenzierten Unterrichts realisiert, während jedoch gleichzeitig die Forderung bestand, besonders Arbeiter- und Bauernkindern zu fördern. Beim Übertritt in die damalige Oberschule konfligierten somit die Leistungsauslese und die Aufnahmequote von Arbeiter- und Bauernkindern. In dieser Zeit gesammelte empirische Daten gaben dabei dem verbreiteten Glauben Vorschub, dass eine Kausalität zwischen sozialer Herkunft, Begabung und letztlich schulischer Leistung besteht, was mit der mangelnden genetisch-intellektuellen Ausstattung der Kinder und unzureichender elterlicher Erziehung in Familien der Unterschicht begründet wurde. Die in der damaligen SBZ vorherrschenden subjektiven Theorien über Begabung unterschieden sich dabei kaum von den in Westdeutschland verbreiteten. (Schreier 1996, S. 89–93)

Karl Valentin Müller, ein westdeutschen Vertreter in der Begabungsdebatte, der die Thematik aus soziologischer Sicht betrachtet, schreibt noch 1951, dass Begabung nicht nur „in dem von der Forschung wahrscheinlich gemachten hohen Maße erbbedingt“ (Müller 1951, S. 19) sei, sondern auch „daß [sich] die Schulbegabung [...] in einem überraschend hohen Grade als umweltstabil erwiesen“ (Müller 1951, S. 26) habe. Bezüglich der sozialen Verteilung der von ihm angenommenen Begabungsanlagen, stellt er weiter fest: „Wenn wir unter sonst gleichen Umständen stärkere Unterschiede der Begabungsverteilung zwischen den einzelnen sozialen Schichten finden, so ist das in erster Linie als Ergebnis einer ganz natürlichen Sozialisierung nach anlagenmäßigen Fähigkeiten zu betrachten“ (Müller 1951, S. 28). Das damals vorherrschende Begabungsverständnis kann dabei, um die krudesten rassistischen und antisemitischen Züge bereinigt, in einer Entwicklungslinie mit der biologistisch-

erbtheoretischen Begabungstheorie des Nationalsozialismus gesehen werden. Damals, wie heute wurde der Begabungsbegriff, der eine außerordentliche lange Bedeutungsentwicklung erfahren hat, nicht einheitlich verstanden, weshalb auch die damals vorherrschenden Begabungstheorien nicht unwidersprochen blieben und nicht als wissenschaftlicher Konsens, weder in Ost noch in West, zu begreifen sind. Auf Seiten der Pädagogik und Bildungspolitik der DDR erfuhr das bis dahin vorherrschende Begabungsverständnis zwar Kritik, konnte jedoch nicht mit einer elaborierten und systematisch begründeten Antwort erwidert werden. Die Deutsche Verwaltung für Volksbildung (fortan: DVV) konstatierte dahingehend in ihren *Grundsätzen der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule*, dass „das Gegenseitigkeitsverhältnis zwischen den Erblichkeitsfaktoren und dem Einfluß der Umgebung und der Erziehung, die der Schüler in der Schule erhält, richtig festgelegt werden“ müsse und dass es nicht angehen könne „eine direkte Abhängigkeit des Entwicklungsniveaus der Einzelperson von ihren angeborenen Anlagen festzustellen“ (DVV 10.09.1947, S. 248). (Schreier 1996, S. 62–64)

Im Rahmen der theoretischen Diskussion um das Begabungskonzept, zeichneten sich erst Anfang der fünfziger Jahre erste systematische aber gleichzeitig nicht breit geführte Diskussionen ab, die versuchten, in Abgrenzung zum konservativen Begabungsverständnis, ein marxistisches Begabungsverständnis zu etablieren. Initiiert wurden jene Diskussionen einerseits durch eine intendierte allgemeine Leistungssteigerung des Schulwesens, welche u.a. die Reduzierung der Abgänger ohne Schulabschluss vorsah, und andererseits durch vorangegangene Beiträge in der Sowjetpädagogik, die sich mit der Thematik beschäftigten und die genetische Bedingtheit psychologischer Konzepte im Allgemeinen und des Begabungskonzeptes im Speziellen durch die Abschaffung des Privateigentums verändert sahen (Schreier 1996, S. 64–65). In den folgenden Jahren bis 1980 kamen breiter angelegte Tätigkeiten auf dem Feld der Begabungsförderung erneut zum Erliegen (Anweiler 1988, S. 163)

In den achtziger Jahren erhielt das Forschungsthema der Begabung innerhalb der DDR erneuten Aufwind (Schulz, S. 122). Einerseits entwickelte sich die Begabungs- und Begabtenforschung in dieser Zeit international zu einem weit beachteten Forschungsdesiderat, andererseits legitimierten ökonomische Gründe, insbesondere die schlechte wirtschaftliche Lage der DDR, die Betätigung der DDR-Pädagogik auf diesem Gebiet. Somit wurden bildungspolitische Entscheidungen zunehmend an ihrer Effizienz und weniger an sozialpolitischen Zielstellungen der Anfangsjahre der DDR ausgerichtet (Schulz, S. 130). Neben den ökonomischen Begründungszusammenhängen der zunehmenden

Begabtenförderung, sind rückblickend auch totalitarismustheoretische Argumentationen zu betrachten. So beinhaltet Begabtenförderung zwar einerseits die bestmögliche Förderung eines Individuums, andererseits aber auch die Gewalt des Systems über das Individuum und schafft somit Abhängigkeitsverhältnisse, bspw. bei Leistungssportler\*innen, die finanziell auf staatliche Förderung angewiesen sind. Im Sinne der politischen Ideologie der DDR durchaus verständlich, wurde im Rahmen der Begabungsdebatte in der DDR der Terminus Begabungsförderung, der eine Förderung von Begabungen und Neigungen *aller* Schüler\*innen impliziert, dem der Begabtenförderung, der als Förderung einer begrenzten Gruppe von Begabten und somit möglicherweise als elitär geltenden Kindern und Jugendlichen, vorgezogen. Teilweise versuchte man den Begabungsbegriff ganz zu vermeiden, indem man den in der marxistisch-leninistischen Literatur geläufigeren Fähigkeitsbegriff synonym verwendete. (Anweiler 1988, S. 163–164)

Begabungsförderung wurde schließlich als gesamtgesellschaftliche Aufgabe postuliert, die nicht nur in der Schule, sondern auch im öffentlichen Diskurs durch die „Sensibilisierung der öffentlichen Meinung über den gesellschaftlichen Wert wissenschaftlich-technischer, künstlerischer und anderer Spitzenleistungen“ (Breuer 1985, S. 615) stattfinden sollte. Diese im Laufe des Bestehens der DDR vollzogene Kehrtwende hinsichtlich der Förderung begabter Kinder und Jugendlicher, von einer Ablehnung als Teil der bürgerlichen Schule hin zu einer Wahrnehmung als wichtiges und effizienzsteigerndes Merkmal des Schulsystems, stellte auch die Lehrkräfte vor Herausforderungen. So war die besondere Förderung von Begabten noch in ihrer Ausbildung verpönt, denn zuvorderst galt es das Zurückbleiben zu bekämpfen, und wurde nun von ihnen eingefordert. Entsprechende Fortbildungsprogramme dazu liefen nur stockend an und wurden verhalten wahrgenommen (Schulz, S. 141; Anweiler 1988, S. 166). Bauer (1986) konkretisiert die Aufgaben der Lehrkräfte im Rahmen der Begabungsförderung in ihren Rollen als Fach- und Klassenlehrer sowie z.T. als AG-Leitung wie folgt:

1. Gestaltung einer auf hohem Niveau stehenden Bildung und Erziehung für alle Schüler [...]
2. Analyse der Entwicklung jeder Schülerpersönlichkeit, Erforschen individueller Besonderheiten und Erkennen von Begabungen [...]
3. Stellen hoher Forderungen, besonders auf dem Begabungsgebiet [...]
4. Entwicklung von Erkenntnisinteressen, der Freude am Lernen und an der Anwendung des Wissens und Könnens [...]
5. Langfristige Planung koordinierter Maßnahmen zur Begabungsförderung [...] (Bauer 1986, S. 28–29)

Während in der DDR bereits in den 1950er Jahren erste Spezialschulen gegründet wurden, denen es anfangs zwar noch an einem begabungstheoretischen Fundament fehlte, spielten die Aspekte der Begabungsförderung und Hochbegabung bis zum Ende der 1980er Jahre in der bundesdeutschen Bildungspolitik und Pädagogik kaum eine Rolle (Lessing et al. 2015, S. 46). Im Vergleich zum westdeutschen Forschungsstand zur Begabungsthematik,

schienen die Forschungen der pädagogischen Wissenschaften in der DDR zu dieser Zeit durchaus fortgeschritten. Dabei wurden nicht nur bildungsphilosophische Überlegungen, sondern auch empirische Untersuchungen angestellt und Konsequenzen für die schulische Praxis abgeleitet. Ausdruck dessen war bspw. die internationale Beachtung, die DDR-Vertreter mit ihren Ausführungen 1982 beim *Kongreß für das hochbegabte Kind* in Hamburg ernteten. (Schulz, S. 91–92)

Eine ungewohnt prominente Position nahm der Begabungsbegriff schließlich im Bildungsgesetz von 1965 ein. Dort wird der Anspruch erhoben, dass das „sozialistische Bildungssystem [...] allen Menschen die Möglichkeit [bietet] ihre Begabungen und Talente zu entwickeln“ (MfV 25.02.1965, S. 87). Konkrete Umsetzung soll dieses Ziel „[d]urch das bessere Eingehen auf das individuelle Leistungsvermögen der Lernenden [...], durch die Einrichtung von Spezialschulen und -klassen, durch spezielle Bildungsveranstaltungen an Fach- und Hochschulen [und] durch außerunterrichtliche Bildungsveranstaltungen“ (MfV 25.02.1965, S. 87) erfahren. Der Einrichtung von Spezialschulen und -klassen wird dabei in einem eigenen Abschnitt festgehalten. Zum Zweck der Spezialeinrichtungen heißt es im Gesetzestext: „Sie dienen besonderen Erfordernissen der Nachwuchsentwicklung für die Wirtschaft, die Wissenschaft, den Sport und die Kultur. Die Spezialschulen nehmen Schüler mit hohen Leistungen und besonderen Begabungen auf“ (MfV 25.02.1965, S. 92). Dieser Zweckbeschreibung ist jedoch bereits ein Widerspruch inhärent, der durchaus symptomatisch für die Begabungsförderung in der DDR steht. Einerseits sollen die Spezialschulen und -klassen Lernende mit besonderen Begabungen fördern und andererseits die wirtschaftlichen Bedürfnisse an Nachwuchskadern befriedigen. Eine Begabungsförderung, wie sie mit dem Gesetz intendiert ist, muss also an die aktuelle Arbeitsmarktsituation angebunden sein und wurde nicht per se als Wert angesehen (Lessing 2017, S. 74). In der pädagogischen Literatur der DDR werden die „verstärkten Anstrengungen zur Begabungsförderung“ ergänzend, vermutlich nicht zufällig in dieser Reihenfolge der Aufzählung, durch die „hohen Anforderungen beim weiteren Ausbau der entwickelten sozialistischen Gesellschaft und dem zutiefst humanistischen Anliegen, jede Persönlichkeit zum eigenen Wohle und zum Wohle der Gesellschaft optimal zu entwickeln“, begründet (Bauer 1986, S. 27). Auch Fischer (1974) bestätigt, dass die „offiziell als allgemeinbildende Schulen ausgewiesen[en] [...] Selektionseinrichtungen für Sonderbegabungen [...] eindeutig auf die Erfordernisse der Nachwuchsentwicklung von Spitzenkräften, vorrangig für die Wirtschaft und Wissenschaft, aber auch für den künstlerischen Bereich und Sport, orientiert“ seien (Fischer 1974, S. 13).

Innerhalb der Pädagogik der DDR, wurde der Begabungsbegriff besonders durch Gerlinde und Hans-Georg Mehlhorn und dem Leipziger Zentralinstitut für Jugendforschung geprägt (Schulz, S. 136). Anhand der folgenden exemplarischen Begabungsbeschreibung können Aspekte des Begabungsbegriffes innerhalb der DDR-Pädagogik betrachtet werden.

Die Begabung einer Person beruht auf einer spezifischen individuellen Struktur von Persönlichkeitsmerkmalen, die als ein in der individuellen Entwicklung entstandenes und verfestigtes System innerer Voraussetzungen eine erfolgreiche Tätigkeit auf einem oder mehreren Gebieten ermöglichen. Diese systemhaft organisierte individuelle Struktur von Persönlichkeitsmerkmalen bildet sich während der gesamten Lebenstätigkeit und ist damit immer ein Produkt der Beziehungen des Menschen zu seiner Umwelt. Sie wird durch Anlagen [...] in einer bis heute nicht völlig geklärten Weise beeinflusst [...], ohne daß diese jedoch, die Entwicklung der Persönlichkeit hinsichtlich Inhalt, Verlauf und Resultat von Anfang an genau festlegen' [Fußnote im Zitat: Wörterbuch der Psychologie. Leipzig 1981, S.71.]. (Mehlhorn und Mehlhorn 1987, S. 142–143)

Dabei lässt sich feststellen, dass Begabung als Zusammenspiel verschiedener persönlicher Merkmale gesehen wird, die einerseits während der Entwicklung eines Menschen im Zusammenspiel mit der Umwelt entstehen können und andererseits in noch ungeklärter Weise genetisch beeinflusst sind. Anerkannt wird ebenso, dass Begabungen zwar anlagenbeeinflusst, aber nicht abschließend durch die Anlagen determiniert sind und sich in konkreten Tätigkeiten in einem oder mehreren Bereichen äußern. Hinsichtlich des Leistungsbezugs und der multifaktoriellen Bedingtheit von Begabung, wie sie im vorangegangenen Zitat beschrieben wurden, kann die Begabungsdefinition von Mehlhorn und Mehlhorn (1987) durchaus zu einem für die damalige Zeit modernen Ansatz der Begabungstheorie gezählt werden. Im Gegensatz dazu wurde der „bürgerlichen Begabungstheorie“ von Seiten der DDR-Pädagogik vorgeworfen „in reiner oder abgewandelter Form nativistische Begabungsauffassungen“ zu vertreten, „deren schulpolitische-pädagogische Konsequenz eine möglichst frühe oder genaue Erfassung der als gegeben erachteten Begabungsstruktur der einzelnen Schüler (unter anderem durch Intelligenztests) und eine entsprechend frühe, besonders niveaumäßige Differenzierung der Bildungswege ist“ (Kienitz et al. 1973, S. 46). Hinsichtlich der Domänenspezifik des Begabungskonzepts schlagen (Mehlhorn und Mehlhorn 1987, S. 146) fünf Begabungsrichtungen<sup>2</sup> vor.

1. Ausübung theoretischer und wissenschaftlich-technischer Tätigkeiten.
2. Beherrschung von Muttersprache und Fremdsprachen.
3. Ausübung künstlerischer Tätigkeiten.
4. Ausübung psychomotorischer, einschließlich sportlicher und handwerklich-technischer Tätigkeiten.
5. Leitung von Kollektiven und Personen. (Mehlhorn und Mehlhorn 1987, S. 146)

---

<sup>2</sup> Zwei Jahre zuvor nennen Mehlhorn und Mehlhorn nur die folgenden vier Begabungsrichtungen: „allgemeine geistige Fähigkeiten, Intelligenz, wissenschaftlich-schöpferisches Denken und Handeln; visuelle und darstellende künstlerische Fähigkeiten und entsprechende Fertigkeiten; psychomotorische Fähigkeiten und entsprechende Voraussetzungen der Realisierung; soziale Fähigkeiten und ihre Umsetzung (Fähigkeiten zur Leitung von Kollektiven)“ (Mehlhorn und Mehlhorn 1985, S. 25–26).

Eine deutlich mehr an die Fachdisziplinen angelehnte Einteilung der Begabungsdomäne nahm Breuer vor. Vermutlich aufgrund der leichteren Handhabbarkeit in der Schulpraxis, setzte sich diese Einteilung in der DDR-Pädagogik durch.

- naturwissenschaftlich-technische Begabung [...]
- mathematische Begabung
- sprachliche Begabung
- musikalische Begabung
- Begabung für bildnerische Tätigkeit
- sportliche Begabung
- pädagogische Begabung (Breuer 1985, S. 615)

Trotz der Aufbruchstimmung auf dem Gebiet der Begabungsförderung in der DDR seit Anfang der 1980er Jahre erreichte die systematische Förderung nur einen Bruchteil der Kinder und Jugendlichen. Zwar existierte eine Vielzahl von Spezialschulen und -klassen, auch über das Bestehen der DDR hinweg, diese konnten jedoch nur von einem geringen Prozentsatz eines Jahrgangs besucht werden. Weiterhin bestanden durch das Schattendasein der Spezialeinrichtungen unter dem Primat der Einheitlichkeit des Bildungswesens bis zuletzt konzeptionelle Probleme, so bspw. hinsichtlich der Auswahl der Schüler\*innen oder auch hinsichtlich der Weiterführung des Bildungsweges an den Hochschulen und in der Wirtschaft, wo man auf Absolvent\*innen mit entsprechend höherem Vorwissen nicht immer gut vorbereitet war. Die außerschulischen Angebote zur Begabungsförderung, die eine breitere Zielgruppe adressieren sollten, waren für Schüler\*innen nicht immer attraktiv und erfreuten sich deshalb nicht immer reger Beteiligung. Auf der politischen Ebene konnte die Ambivalenz innerhalb des politischen Systems der DDR gegenüber der gezielten Förderung begabter Kinder und Jugendlicher bis zum Ende der DDR nicht aufgelöst werden. (Schulz, S. 141–143; Anweiler 1988, S. 166)

### **3.2 Handlungsfelder der Begabungsförderung**

In der Schulpraxis konnten einige begabungsfördernde Elemente, wenn auch nicht immer in diesem Zusammenhang intendiert, bereits durch das Schulgesetz von 1946 umgesetzt werden. So wurden Begabungsreserven durch die Verlängerung der Grundschule und die Ermöglichung des Überganges von der Berufsbildung zur Hochschule und weitere Zugangsmöglichkeiten zu weiterführenden Schulen für Kinder aus traditionell bildungsfernen Gruppen (z.B. der Arbeiterklasse, der Landbevölkerung und Mädchen) erschlossen (Rackow und Hermes 1986, S. 54). Der intendierte Abbau sozialer Hürden im Schulsystem ermöglichte so Schullaufbahnentscheidungen entsprechend der persönlichen Begabungen und in Verbindung mit einer intendierten Umprivilegierung der sozialen Klassen. Weiterhin konnte mit der Kern-

Kurs-Differenzierung in der Grundschule und der Zweigdifferenzierung in der Oberschule ein System äußerer Differenzierung institutionalisiert werden (Schreier 1996, S. 18–19).

Innerhalb der aufkeimenden Begabungsdiskussion in der DDR kamen Stimmen, die mehr Differenzierung, insbesondere auch für leistungsfähigere Schüler\*innen, forderten unter dem Hinweis einer notwendigen Entlastung, vor allem aus der Schulpraxis, von Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern. Kritik daran wurde vor allem von Seiten der pädagogischen Wissenschaften geäußert. Dort wurden die Einwände aus der Schulpraxis als der bürgerlichen Begabungstheorie folgend abgewertet und differenzierende Elemente wurden nur im beschränkten Rahmen durch Binnendifferenzierung und extracurriculare Angebote akzeptiert. Interessanterweise sind die damaligen Meinungsbilder in der Differenzierungsdebatte heute in Schulpraxis und Theorie eher umgekehrt verortet. Von Seiten der Volksbildung ging in der damaligen Debatte eine Unterstützung der Theoretiker aus, wobei betont wurde, dass sich einheitliche Bildung und Begabungsförderung nicht entgegenstehen. Mit einer solchen Argumentation wurde versucht der Debatte ihre Grundlage zu entziehen. Sozialistische Begabungsförderung im Sinne des Ministeriums für Volksbildung konnte nur im Rahmen binnendifferenzierender Maßnahmen, außerschulischer Förderung und im begrenzten Rahmen durch Spezialschulen und -klassen erfolgen. (Schreier 1996, S. 97–99).

Im Zuge von Versuchen den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht in der DDR, den man immer mehr als „wesentlichen Bestandteil der allseitigen Bildung des Menschen der sozialistischen Gesellschaft verstand“ (MfV 17.12.1962, S. 853), zu optimieren, fanden die genannten Differenzierungsmaßnahmen breitere Beachtung. Vor allem Konzepte außerunterrichtlicher Förderung wurden im sog. Mathematikbeschluss (MfV 17.12.1962) aufgegriffen. So sollten „mathematisch talentierte Schüler [...] während des ganzen Schuljahres in Kursen und Zirkeln an den Schulen, in speziellen mathematischen Zirkeln an den Universitäten und bei wissenschaftlich-technischen Einrichtungen sowie in mathematischen Ferienlagern zusammen[gefasst] und [ge]schul[t]“ (MfV 17.12.1962, S. 857) werden. Richtungsweisend und charakteristisch für das DDR-Schulsystem war außerdem die Etablierung eines Olympiadesystems<sup>3</sup>. Bei der *Olympiade junger Mathematiker* konnten mathematisch begabte Jugendliche, die im Idealfall im Vorfeld in den entsprechenden Zirkeln vorbereitet wurden, ihre Leistungen unter Beweis stellen und erhielten dafür Anerkennung. Zusätzlich bot sich den Kindern und Jugendlichen bei den sog. *Messen der Meister von Morgen*

---

<sup>3</sup> Ähnliche Olympiaden wurden später auch in anderen Fächern, wie Russisch und Sorbisch durchgeführt (Schreier 1996, S. 105). Im sportlichen Bereich wurden sog. Spartakiaden auf Kreis-, Bezirks und DDR-Ebene ausgerichtet (Bäskau 1986, S. 58).

(kurz: MMM) die Möglichkeit Ergebnisse eigener Forschungsprojekte z.B. als Ergebnis einer AG-Arbeit, zu präsentieren. Im Rahmen dieses Wettbewerbsgedankens wurde das Leistungsprinzip anderen Überlegungen zur Förderung bestimmter sozialer Gruppen vorangestellt. Die Wettbewerbe ergänzten dabei oft auch die Begabtenförderung an den Spezialeinrichtungen, da sie Differenzierungsmöglichkeiten bei der Arbeit an eigenen Themen zuließen und somit der Heterogenität der Lernenden gerecht wurden (Strunck 2008, S. 107–108). Weiterhin heißt es zur Unterrichtsgestaltung im Mathematikbeschluss, dass „alle Schüler ein sicheres und anwendbares mathematisches Grundwissen erwerben und zu mathematischen Denken befähigt werden“ sollten und „mathematisch talentierte Schüler systematisch zu fördern“ (MfV 17.12.1962, S. 855) seien. Zur konkreten Umsetzung dieses Anspruchs blieb das Maßnahmenpapier allerdings vage. Weiterhin wurde im Mathematikbeschluss die Einrichtung von Spezialklassen, „in wichtigen Industriezentren [...], in denen in engster Zusammenarbeit mit geeigneten Produktionsbetrieben bzw. wissenschaftlichen Einrichtungen mathematisch befähigte Schüler eine Ausbildung in Berufen mit hohen mathematischen Anforderungen“ (MfV 17.12.1962, S. 857) erhalten, festgehalten. Mit den genannten Maßnahmen stellt der Mathematikbeschluss ein prototypisches Dokument der Begabtenförderung in der DDR dar, das ebenso das Fachprinzip in der Begabungsförderung, wie bereits in der Begabungsdomäneneinteilung bei Breuer (1985, S. 615); siehe S. 18 dieser Arbeit), stärkte (Schreier 1996, S. 104).

Die ab Mitte der 1960er Jahre verstärkt eingerichteten Arbeitsgemeinschaften, blieben jedoch hinter den Erwartungen der Bildungsverwaltung zurück. So nahm ein geringerer Anzahl an Jugendlichen teil, als man erwartete und die Teilnahmequoten entsprachen ebenso wenig den Vorstellungen. Eine Qualitätsverbesserung der Arbeitsgemeinschaften sollte durch die Einführung der sog. Arbeitsgemeinschaften nach Rahmenprogramm (kurz: AGR) ab 1970/71 erreicht werden. Ein weiterer Hintergrund der Einführung stellte jedoch auch die Durchsetzung des Einheitsanspruchs, sogar in der außerunterrichtlichen Bildungsarbeit, dar (MfV 01.12.1969, S. 242–243). Dabei sollten standardisierte Lehrpläne für 27 verschiedene Themenbereiche<sup>4</sup> die AG-Arbeit DDR-weit vereinheitlichen. Dabei sollten „bei vielen Schülern vorhandene Interessen gefestigt und neue geweckt werden“ (Lorenz und Schulze 1976, S. 3). Außerdem sollten auch Belange der Berufsorientierung berücksichtigt werden (Lorenz und Schulze 1976, S. 3).

---

<sup>4</sup> Rahmenprogramme existierten bspw. für folgende Arbeitsgemeinschaften: Struktur und Gestaltung des heimatlichen Wirtschaftsgebietes, Elementare Statistik, Bodenfruchtbarkeit, KFZ-Technik, Tierproduktion und Futterproduktion, Russische Konversation, Sozialistische Architektur in der DDR. (MfV 01.03.1979, S. 360).



3 Begabungsförderung in der DDR  
 3.2 Handlungsfelder der Begabungsförderung  
 Resümee

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich die Begabungsförderung in der DDR in drei Handlungsfelder gliederte: die Regelschule, die außerunterrichtlichen Aktivitäten und, entsprechend ihrer quantitativen Reichweite zuletzt, die Spezialeinrichtungen. Die folgende Abbildung bietet diesbezüglich eine überblicksartige Darstellung der Praxis der Begabungsförderung zum Ende der DDR.

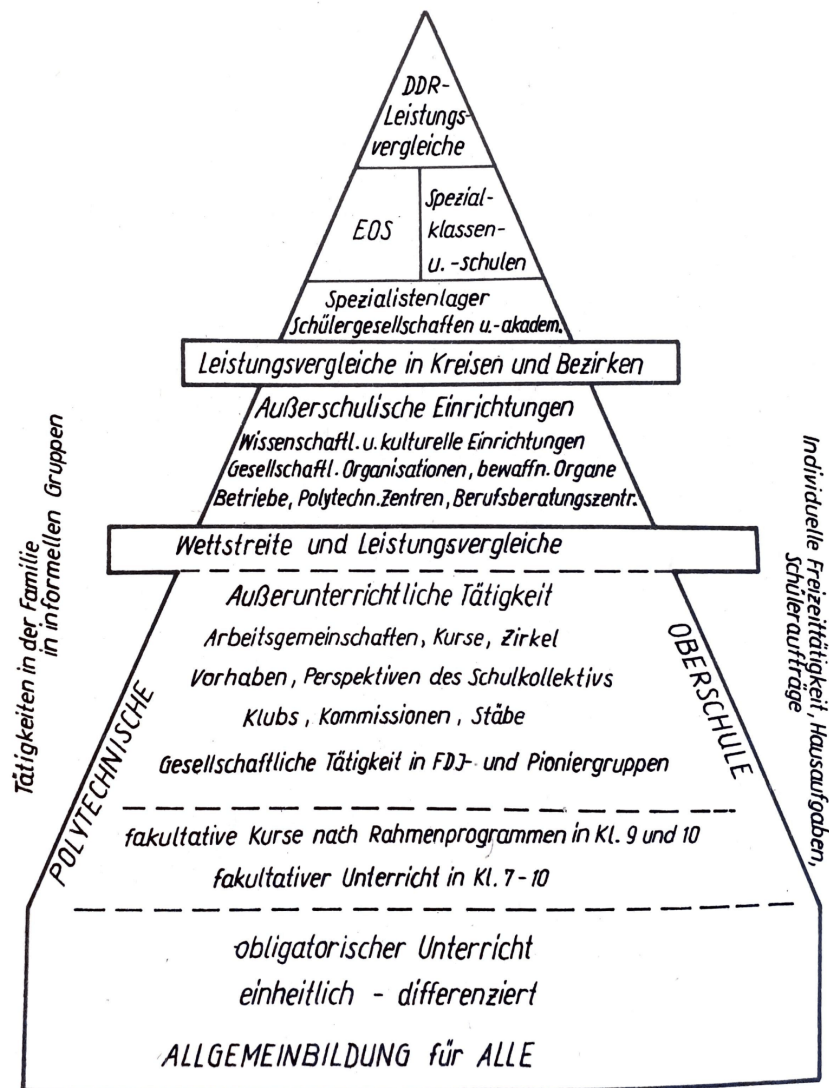


Abbildung 1. Modell zur Begabungsförderung in der DDR (Drewelow 1986, S. 9)

Innerhalb des Unterrichts an der Regelschule, dargestellt als Fundament der Pyramide in Abbildung 1, sollte die Hauptarbeit der Begabungsförderung stattfinden, weil er alle Schulfächer abdeckte und alle Schüler\*innen erreichte und man sich somit eine weitreichende Förderung und gute Diagnose von Begabungen erhoffte. Elemente dieses Handlungsfeldes waren der fakultative Unterricht in einer zweiten Fremdsprache und in Ansätzen binnendifferenzierende Maßnahmen. Der zweite Bereich, die außerunterrichtlichen Aktivitäten, bspw. im Schulort, in den Pionierhäusern oder den Arbeitszirkeln an den

Hochschulen, dargestellt im mittleren Teil der Pyramide in Abbildung 1, sollte die Grundbildung der Regelschulen ergänzen und war ideologisch deutlich besser mit dem Einheitsprinzip im Bildungswesen vereinbar als das Spezialschulwesen. Die außerunterrichtlichen Angebote sollten dabei in erster Linie ein Angebot entsprechend der Interessen der Schüler\*innen schaffen und dienten erst nachrangig einer gezielten Begabungsförderung. Hinsichtlich einer planvollen Begabungsförderung kann das dritte Handlungsfeld der Spezialeinrichtungen, an der Spitze der Pyramide in Abbildung 1, als am intensivsten bezeichnet werden; waren die Begabungsdiagnostik im Vorfeld des Schulbesuchs und die gezielte Begabungsförderung schließlich die Hauptaufgaben dieser Einrichtungen. Gleichwohl wurden in diesem Handlungsfeld, das im einheitlichen Schulwesen der DDR durch seine sozialelektive Wirkung eine widersprüchliche Rolle einnimmt, am wenigsten Kinder- und Jugendliche erreicht. Die Spezialschulen und -klassen in der DDR finden in dieser Arbeit besondere Beachtung und werden im Kapitel 3.3 genauer betrachtet. (Anweiler 1988, S. 170–171)

### **3.3 Entwicklung von Spezialschulen und -klassen**

Die ersten Spezialschulen und Spezialklassen wurden in der DDR seit Anfang der fünfziger Jahre als Kinder- und Jugendsportschulen, als Spezialschulen und Spezialklassen für Musik, und als Spezialklassen mit erweitertem Russischunterricht eingerichtet. Als Vorbild dienten dabei ähnliche Einrichtungen in der Sowjetunion, die entsprechend der Bedingungen in der DDR angepasst wurden. In diesen Schulen wurden Kinder und Jugendliche mit besonderen Begabungen in bestimmten Gebieten gefördert. Als Kriterium, welcher Fachbereich als förderungswürdig einzuschätzen war, diente die gesellschaftliche Anerkennung. So wurden solche Einrichtungen für Sport, Mathematik, Naturwissenschaften, Fremdsprachen und Musik aber nicht für gesellschaftlich scheinbar weniger relevante Disziplinen, wie bspw. bildende Kunst, eingerichtet. (Konrad 2007, S. 111)

Insbesondere die Kinder- und Jugendsportschulen erfuhren in ihren Anfangsjahren eine rasche Entwicklung, so stieg die Anzahl der Schulen von 9 im Jahr 1953/54 auf 21 im Jahr 1956/57 (Schreier 1996, S. 111–112). Im Schuljahr 1962/63 existierten bereits 23 Kinder- und Jugendsportschulen, sowie 53 R-Klassen an POS und 27 R-Klassen an EOS (Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut 15.05.1963, S. 488). Währenddessen waren Spezialschulen anderer Disziplinen, wie Mathematik oder Kunst, im Kontext der schulpolitischen Interessenlagen noch nicht vorstellbar, da das Bemühen darin bestand, Kindern des Proletariats durch Bildung bevorzugt in exponierte Stellungen der Gesellschaft zu bringen. Dieser

Anspruch war dabei nur schwer mit dem, vom Leistungsprinzip geprägten, Gedanken zu verbinden, besonders begabte Kinder und Jugendliche, in speziellen Schulen zu fördern, denn es bestand die Möglichkeit, dadurch auch Nachkommen der Intelligenz im besonderen Maße zu fördern. (Lessing et al. 2015, S. 58–59)

Während die bereits existierenden Einrichtungen noch mit Kinderkrankheiten zu kämpfen hatten und von der pädagogischen Psychologie gewinnbringende Erkenntnisse zur Begabtenauswahl und -entwicklung dringend erwartet wurden, forderte Walther Ulbricht 1963 auf dem VI. Parteitag der SED die Entwicklung bestimmter Klassen der POS und EOS, sodass diese für bestimmte Produktionszweige bzw. Betriebe besonders qualifizierten Nachwuchs fördern können (Vogt 1977, S. 1299). Folglich wurde im Parteiprogramm der SED von 1963 beschlossen, dass „[z]ur besseren Vorbereitung auf spezielle Berufe [...] in bestimmten ökonomischen Schwerpunkten der Republik Klassen oder Schulen mit differenziertem Unterricht (Spezialoberschulen) eingerichtet“ (SED 18.01.1963, S. 454) werden sollten. Im Schulgesetz von 1965 wurde den Spezialschulen und -klassen schließlich ein eigener Abschnitt gewidmet, welcher die Grundlage für die weitere Ausbildung des Spezialschulwesens in der DDR legte (MfV 25.02.1965, S. 92). Das Gesetz charakterisiert die Einrichtungen dabei wie folgt:

Spezialschulen sind allgemeinbildende Schulen. Sie dienen besonderen Erfordernissen der Nachwuchsentwicklung für die Wirtschaft, die Wissenschaft, den Sport- und die Kultur. Die Spezialschulen nehmen Schüler mit hohen Leistungen und besonderen Begabungen auf... Spezialschulen und Spezialklassen führen in der Regel zur Hochschulreife. Spezialschulen und Spezialklassen, die nicht zur Hochschulreife führen, bereiten auf besondere künstlerische oder sportliche Leistungen vor. Spezialschulen und Spezialklassen sind nur in begrenztem Umfang zu errichten. Anzahl und Standort legt das Ministerium für Volksbildung fest. (MfV 25.02.1965, S. 92)

Letztlich werden in den Statistiken der DDR nicht alle derartigen Spezialeinrichtungen als Spezialklassen oder -schulen gezählt. Nicht zur den Spezialklassen wurden die Klassen mit erweitertem Russischunterricht an den Grundschulen bzw. später an POS und EOS gezählt. Die seit 1967/68 bestehenden Klassen mit verstärktem alt- bzw. neusprachlichem Unterricht wurden während ihres Bestehens unterschiedlich kategorisiert (Huschner 1997b, S. 289).

Dadurch wird deutlich, dass eine Abgrenzung von Regelschulen, Schulen mit verschiedenen Profilangeboten oder Neigungskursen und Spezialschulen und -klassen nicht immer trennscharf möglich ist. Strunck (2008) schlägt diesbezüglich folgende Kategorisierung vor:

Hier muss klar differenziert werden zwischen solchen Schulen, die lediglich ein erweitertes Angebot in Form von (freiwilligen) Enrichment-Maßnahmen und curricularen Anpassungen für einzelne Klassen bereit stellen, etwa durch eine Schwerpunktlegung auf den sprachlichen oder naturwissenschaftlichen Bereich, und solchen Schulen, die eine Umstrukturierung der Stundentafel vornehmen und den (meist durch ein Aufnahmeverfahren ausgewählten) Schülerinnen und Schülern auf diese Weise ein differenziertes, auf den jeweiligen Schwerpunkt ausgerichtetes Bildungsangebot machen. Nur Schulen, auf die letzteres zutrifft, werden hier als Spezialschulen bezeichnet. (Strunck 2008, S. 105)

Im Schulsystem der DDR sollte dabei jedoch der Kontext der Einheitlichkeit herangezogen werden. Dabei scheint jede Abweichung von der vorherrschenden Norm einer Schule als speziell und berichtenswert. Anders sähe es in einem Schulsystem aus, das von einem hohen Maß an Vielfalt an Schulformen und -konzepten geprägt ist, wo die Einzelschule nur eine spezielle Schule unter vielen wäre. Aus diesem Grund werden in der vorliegenden Arbeit auch Sonderformen betrachtet, die von der zitierten Charakterisierung von Strunck (2008) nicht erfasst werden. Die Entwicklung der einzelnen Spezialeinrichtungen soll im Folgenden genauer betrachtet werden. Die dabei betrachteten Einrichtungen sind hinsichtlich ihrer Organisation in Spezialschulen und -klassen zu unterscheiden. Als Spezialschulen werden „selbstständige schulischen Einheiten mit spezieller Ausrichtung“, während Spezialklassen, „die ihrem Charakter nach den Spezialschulen entsprechen, einer Oberschule, Erweiterten Oberschule, Universität oder Hochschule angegliedert“ (Vogt 1977, S. 1298) sind.

Die Eintrittsklassenstufe der Spezialklassen und -schulen erfuhr während ihrer Entwicklung in den verschiedenen Bereichen eine rege Entwicklung. Während der Spezialschulbesuch für den Eiskunstläufernachwuchs bereits ab der 3. Klasse begann, setzten einige Spezialklassen an den Hochschulen erst mit der 11. Klasse ein. Zwar wurden auch in dieser Debatte Stimmen laut, die eine früher einsetzende Begabtenförderung im Rahmen dieser Schulen für effektiver hielten, jedoch argumentierte man eher dafür, dass für eine verlässliche Auswahl der Schüler\*innen der Unterricht in den entsprechenden Fächern, bspw. Physik, Chemie und Polytechnik bereits eingesetzt haben sollte. Weiterhin empfand man die Internatsunterbringung von Schüler\*innen in verschiedenen Altersgruppen als noch zu früh (Schmilinsky 1989, S. 39–40). Nicht zuletzt lässt sich auch mutmaßen, dass die materiellen Aspekte bei einer zunehmend schlechter werdenden wirtschaftlichen Lage der DDR eine Rolle spielten und für eine Verkürzung der kostenintensiven Spezialschulausbildung sprachen.

### **3.3.1 Kinder- und Jugendsportschulen**

Die Entwicklung des Schulsports in der SBZ wurde vor allem durch die prekären materiellen und personellen Voraussetzungen nach dem Zweiten Weltkrieg eingeschränkt. Ab 1949, im Zuge der Gründung der DDR und mit wachsender zeitlicher Distanz zum Kriegsende gewann die Förderung des Schul- und Freizeitsports an Dynamik, die bspw. in der obligatorischen (Wieder-)Einführung des Sportunterrichts im Jahr 1950 ihren Ausdruck fand. Weitere Anregungen zur Weiterentwicklung des Kinder- und Jugendsportwesens sollten am Vorbild der Sowjetunion gewonnen werden (Falkner 2003, S. 5). Dort entstanden seit 1934 Kinder- und Jugendsportschulen (kurz: KJS) zur Förderung sportlicher Kinder- und Jugendlicher, wo ihnen ein gezieltes und intensives Training in bestimmten Wettkampfsportarten zuteilwurde. Bis 1940

entstanden so 262 solcher Einrichtungen in der UdSSR, die aufgrund ihrer außerschulischen Organisation in der deutschen Literatur oft auch als Nachmittags-KJS bezeichnet werden (Wiese 2012, S. 25).

Im Zuge der aufkeimenden Debatte um die gezielte Förderung spezieller Talente im Rahmen des DDR-Schulwesens in den 1950er Jahren und mit den Erfahrungen der Sportförderung in der UdSSR, wurde die Einführung von KJS auch in der DDR debattiert. Einerseits sah man in der Einrichtung von Spezialschulen und der dabei unterstellten Elitenförderung einen Widerspruch zur intendierten Chancengleichheit für alle Kinder, andererseits waren die Erfahrungen, die in der Sowjetunion mit solchen Einrichtungen gemacht wurden, durchaus positiv. Erschwerend kam für die KJS in der Debatte hinzu, dass ihnen eine Fortführung der Tradition der Sport-Eliteschulen aus der NS-Zeit unterstellt wurde und der Sportunterricht in der SBZ/DDR in den Anfangsjahren als nicht akademische Disziplin oft eine Geringschätzung als unwichtiges Fach erfuhr. Es wurde befürchtet, dass eine erweiterte sportliche Förderung zu Lasten anderer Fächer gehen würde. Am schwersten wog allerdings das Argument der schwierigen materiellen und personellen Rahmenbedingungen, die sich bereits im Sportunterricht des bestehenden Systems mit fehlenden oder rudimentär ausgebildeten Lehrkräften sowie fehlenden Sportstätten und -geräten als herausfordernd darstellten. (Falkner 2003, S. 7–8)

Für die Gründung spezieller Einrichtungen zur sportlichen Förderung begabter Kinder und Jugendlicher sprach jedoch die Möglichkeit, mit den in solchen Schulen geförderten jungen Erwachsenen in internationalen Wettkämpfen erfolgreich zu bestehen. Man versprach sich auf diese Weise einen Prestigegewinn für das vorherrschende politische System. Weiterhin sollte durch die Schaffung von Sportschulen öffentlichkeitswirksam das Versprechen der gezielten Förderung von Arbeiter- und Bauernkindern eingelöst werden, indem diese vorrangig für solche Schulen ausgewählt wurden. Neben der privilegierten schulischen und sportlichen Ausbildung der Schüler\*innen, sollte auch die versprochene erhöhte Zuteilung von Lebensmitteln an die KJS in Zeiten von Lebensmittelkarten für Akzeptanz der Einrichtungen in der Bevölkerung sorgen. (Falkner 2003, S. 7–8)

Mit den beschriebenen Argumenten wurde die Debatte um die Einführung von KJS in der DDR ab Ende 1950er Jahre, nach einer Studienreise einer DDR-Delegation zum Studium des Sportwesens in der UdSSR, bis zur Gründung erster Sportschulen im September 1952 geführt. Schließlich wurde auch die konkrete Gestaltung der Sportschulen im bestehenden Schulsystem als Nachmittags- oder Ganztags-KJS und der Grad der Übernahme des sowjetischen Vorbilds

diskutiert, denn letztlich fand keine schematische Übernahme der Nachmittags-KJS aus der UdSSR statt. (Falkner 2003, S. 10,17)

Die Entscheidung, dass Sportschulen auf dem Gebiet der DDR eingerichtet werden sollten, kann ab 1951 als gefestigt angesehen werden, da nun innerhalb des MfV Überlegungen zur tatsächlichen Gestaltung der Schulen und ihrer Standorte angestellt wurden. So wurde diskutiert, an welchen Orten Schulen eingerichtet werden sollten, welche Klassen die Schulen umfassen sollten und ob eine Internatsunterbringung auch weiter entfernt wohnenden Kindern den Schulbesuch ermöglichen sollte. Ebenfalls auf die Gestaltung der Schulen wirkte sich die Fragestellung aus, ob die Sportschulen vordergründig Leistungssport- oder Trainernachwuchs ausbilden sollten (Falkner 2003, 13-14,18-19). Die Einrichtung der ersten vier Kindersportschulen<sup>5</sup> in Berlin, Leipzig, Halberstadt und Brandenburg/Havel erfolgte schließlich zum Schuljahr 1952/53 und wurde durch die „Anordnung über die Einrichtung von Kindersportschulen“ (MfV 29.08.1952) festgeschrieben. In der konkreten Umsetzung handelte es sich um „vollausgebaute Grundschulen, in denen vom 5. Schuljahr an der Unterricht in Körpererziehung eine besondere Förderung erfährt und in verstärktem Umfang von qualifizierten Lehrern für Körpererziehung durchgeführt wird“ (MfV 29.08.1952, S. 850). Dies bedeutete, dass die reguläre Stundentafel an den Kindersportschulen um drei Wochenstunden Körpererziehung ergänzt wurde und somit die schulische Allgemeinbildung explizit nicht aufgrund der vertieften sportlichen Ausbildung reduziert wurde (Reichelt 2001, S. 239). Während der allgemeine Sportunterricht mit in das Unterrichtsprogramm am Vormittag integriert war, fand das Training in den Spezialsportarten am Nachmittag statt (Helfritsch 2003, S. 467). Weiterhin musste der Delegation eines Schülers an die Sportschule die Lehrerkonferenz der abgebenden Schule sowie ein Sportarzt zustimmen und musste unter Zustimmung der Eltern stattfinden (MfV 29.08.1952, S. 850). In der Verordnung wurde hinsichtlich der beruflichen Orientierung der Kindersportschüler festgehalten, dass sich diese „[n]ach dem Besuch der Kindersportschule [...] zum Übungsleiter oder zum Leistungssportler qualifizieren“ können (MfV 29.08.1952, S. 850). Der in der Verordnung vom 29.08.1952 angekündigte Einsatz von qualifizierten Lehrern stellte jedoch noch ein Problem dar, da es an grundständig ausgebildeten Lehrkräften nach dem Zweiten Weltkrieg mangelte und die besonders geeigneten Lehrkräfte außerdem aufgrund der höheren Bezahlung einen Einsatz an den Oberschulen bevorzugten (Falkner 2003, 27). Insgesamt ist festzuhalten, dass die

---

<sup>5</sup> Erst mit der 1953 begonnen Integration der Klassenstufen 9 bis 12 an den Kindersportschulen und somit auch älterer Schüler\*innen, wurde aus den 1952 gegründeten Kindersportschulen die besser bekannten Kinder- und Jugendsportschulen (KJS). (Falkner 2003, S. 4,40)

Kindersportschulen in dieser frühen Phase zwar sport- aber noch nicht leistungssportorientiert waren (Helfritsch 2003, S. 467).

Schon ein Jahr nach Gründung der ersten vier Kindersportschulen, wurden Pläne zu Gründung weiterer KJS, die nun auch die Klassenstufen ab der 9. Klasse umfassten, diskutiert und schließlich in der „Verordnung über die körperliche Erziehung der Schüler an den allgemeinbildenden Schulen“, wo die Gründung von Sportschulen in allen Bezirken der DDR gefordert wird, festgehalten (MfV 30.04.1953, S. 656). Zum Schuljahr 1953/54 wurden so weitere Kinder- und Jugendsportschulen in Karl-Marx-Stadt, Luckenwalde, Erfurt, Rostock und Magdeburg gegründet (MfV 31.08.1953), wodurch der Forderung zur Einrichtung von KJS in allen 14 Bezirken noch nicht vollständig nachgekommen wurde. Die bereits bestehenden Kindersportschulen in Berlin und Leipzig wurden zu KJS erweitert und führten nun auch Klassen jenseits der achten Klasse (MfV 31.08.1953, S. 988). Die Kindersportschulen in Halberstadt und Luckenwalde blieben als solche ohne Erweiterung bestehen (MfV 31.08.1953, S. 988). Im Zuge der quantitativen Erweiterung der Sportschulen sollten nun auch, anders als bisher, Internatsplätze in der Nähe der Schule errichtet werden, um auch nicht am Ort wohnenden Kindern und Jugendlichen den Schulbesuch zu ermöglichen (MfV 31.08.1953, S. 989).

Nach der raschen Gründung von nunmehr 15 KJS, die wie 1953 von der DDR-Regierung gefordert in allen 14 Bezirken der DDR und in Ost-Berlin entstanden, sowie zwei Kindersportschulen sollte nun ein verstärktes Augenmerk auf die qualitative Entwicklung der Schulen gelegt werden, um sie durch Beseitigung der teilweise noch prekären Rahmenbedingungen stärker leistungssportlich ausrichten zu können (Falkner 2003, S. 49). Im Rahmen dessen wurde eine teilweise Auslagerung der Ausbildung in den Spezialsportarten in fortan mit den KJS kooperierenden Sportclubs vorgenommen und ab 1956 in Form von vertraglich vereinbarten Patenschaften der Sportclubs über eine KJS institutionalisiert, was durchaus als Rückbesinnung auf die sowjetischen Erfahrungen der Nachmittags-KJS verstanden werden kann (Wiese 2012, S. 76–77; Falkner 2003, S. 57). Weiterhin sollten interne Ausscheidungswettkämpfe zwischen den KJS als Qualifizierung zu DDR-Meisterschaften für einen stärkeren Leistungssportbezug sorgen (Falkner 2003, S. 49). Die zunehmende Internatsunterbringung ab 1953 an den KJS trug ebenfalls zu einer Leistungssteigerung an den KJS bei, da dadurch der Einzugsbereich deutlich vergrößert wurde und aus einer größeren Anzahl an Schüler\*innen die begabtesten ausgewählt werden konnte. Schließlich ließ auch die Schulzeitverlängerung an den KJS, die sich ab 1960 durchsetzte, mehr Freiräume für Trainingszeiten. Zur Optimierung der Ausbildung an den KJS, wurde an der Akademie der

Pädagogischen Wissenschaften der DDR eine eigene Forschungsgruppe „Pädagogische KJS-Forschung“ eingerichtet. Trotz forschender Begleitung der KJS-Ausbildung nahm die Belastung der KJS-Schüler\*innen bei gleichbleibend hohen Anforderungen im allgemeinbildenden Unterricht und bei stetig wachsenden Anforderungen im Leistungssport stetig zu. (Reichelt 2001, S. 247–255)

Eine Episode in der Geschichte der KJS stellt die Einrichtung von sog. „Kinder- und Jugendsportschulen für den außerschulischen Sport“ ab 1959 dar. Diese wurden an Regelschulen eingerichtet, die bereits eine gute schulsportliche Ausstattung besaßen und an den Nachmittagen nun Möglichkeiten für eine leistungssportliche Ausbildung boten und somit eine Umsetzung der sowjetischen Nachmittags-KJS darstellten. Während zunächst zwei Schulen in Berlin-Friedrichshain und Berlin-Treptow gegründet wurden, entstanden zeitnah in fast allen Bezirken der DDR weitere solche Schulen und sollten auch Eltern, die ihre sportbegabten Kinder noch nicht in jungen Jahren in Internaten unterbringen wollten von der Sportförderung ihres Nachwuchses überzeugen. Die Schulen dienten oft auch als Werbungsstützpunkte der naheliegenden KJS und boten gute Sichtungsmöglichkeiten, um talentierte Schüler\*innen für die KJS zu gewinnen. Im Schatten der Ganztages-KJS, die eine bessere leistungssportliche Förderung gewährleisten konnten, konnten sich die Nachmittags-KJS nicht durchsetzen und wurden bereits 1962 wieder eingestellt und zum Teil zu Stützpunkten der Sportclubs umgewandelt. (Falkner 2003, S. 74,87)

Im Zuge der wachsenden leistungssportlichen Orientierung der KJS und aufbauend auf den gesammelten Erfahrungen nach fast zehnjährigem Bestehen der KJS, wurden ab 1959 die vielversprechendsten KJS-Standorte zu Spezialschulen des sportlichen Nachwuchses im Rahmen der zehnjährigen POS umgestaltet. Während das MfV in ersten Planungen vorsah die KJS ausnahmslos als zehnjährige POS zu führen, wurden dagegen in den Reihen der KJS-Unterstützer Kritik laut, die das etablierte kombinierte Fördersystem von Training und Schule bis zum Abitur existent wissen wollten. Schließlich gelang es jedoch für einen geeigneten Teil der Schüler\*innen den Weg zum Abitur auch an den KJS anzubieten. Wie auch an den Regel-POS sollte auch an den KJS der polytechnische Unterricht Einzug halten. Besonders herausfordernd für die bereits belasteten KJS-Schüler\*innen stellte sich dabei der Unterrichtstag in der sozialistischen Produktion (kurz: UTP) dar, der z.T. bedeutende Fahrwege und zusätzlichen zeitlichen Aufwand bedeutete. Der UTP wurde deshalb später an den KJS auf kompakte Weise durchgeführt. Die getroffenen Maßnahmen sollten direkt auf sportliche Erfolge bei den Olympischen Spielen 1968 und 1972 abzielen (Korte 2001, S. 267). (Wiese 2012, S. 134–136)



Im Unterschied zu den bisherigen Regelungen an den KJS war die Klassenstufe des Schuleintritts nun sportartspezifisch geregelt und reichte von Klasse 3 im Eiskunstlauf bis zur Klasse 11 u.a. im Straßensport und Volleyball (Stand 1964; (Wiese 2012, S. 423). Entsprechend der Sportarten wurden auch die Klassen an den Spezialschulen gebildet, sodass der allgemeinbildende Unterricht vollumfänglich auf die Trainingsanforderungen der jeweiligen Sportart angepasst werden konnte (Korte 2001, S. 268–269). Um mögliche Defizite im schulischen Bereich aufgrund der hohen Trainings- und Wettkampftakte zu vermeiden, hatten die Spezialschulen vergleichsweise geringe Klassenstärken und individuelle Fördermaßnahmen, wie Einzel- oder Kleingruppenunterricht waren im Schulbetrieb verankert (Wiese 2012, S. 148). Da es den meisten Schulen und Sportclubs nicht möglich war eine leistungssportliche Ausbildung in der bisherigen Vielzahl an Sportarten zu ermöglichen, fand diesbezüglich, entsprechend bisheriger Erfolge und Ausstattung, eine Spezialisierung an den Sportschulen statt. Weiterhin kam es zur Auflösung der KJS in Meiningen und Hettstedt und der Verlegung einiger KJS, meist in Richtung der Bezirkshauptstädte, um die Ausstattungssituation und Anbindung an die dort gelegenen Sportclubs zu verbessern (z.B. von Anklam nach Neubrandenburg; von Forst nach Cottbus) (Korte 2001, S. 270–271). Zwar wurden schon in der Frühzeit der KJS versucht eine medizinische Betreuung direkt an den Schulen zu verorten, doch scheiterte dies oftmals an den finanziellen Mitteln. Erst ab den 1960er Jahren wuchs der Einfluss der Sportmedizin an den Spezialschulen, sodass an jeder KJS sportmedizinisch ausgebildetes Personal wirkte (Falkner 2003, S. 47; Korte 2001, S. 281). Aufgrund dieser engmaschigen Betreuung wurde nach Verletzungen, die eine weitere erfolgreiche Betätigung in der Spezialsportart unmöglich machten, Umschulungen durchgeführt und sportbegabte Kinder konnten z.T. noch beachtliche Erfolge in ihren neuen Sportarten feiern. Insgesamt lässt sich ab den 1960er Jahren eine Konsolidierung der KJS feststellen, die einerseits zu einer Spezialisierung der einzelnen Standorte führte und andererseits, auch durch zunehmenden sportlichen Erfolg, eine stärkere materielle Unterstützung durch den Staat mit sich brachte. So wurden Neubauten von KJS ab 1963 bevorzugt durchgeführt, wodurch Jena, Cottbus, Neubrandenburg und Schwerin Neubauten erhielten, während andere Projekte zurückgestellt wurden (Korte 2001, S. 281–282).

Zur weiteren Effektivitätssteigerung der Sportförderung in der DDR, die gemeinhin in gewonnenen Olympia- oder Weltmeisterschaftsmedaillen gemessen wurde, fand eine Konzentration auf Sportarten statt, von denen man sich einen hohen Medaillenertrag versprach, den sog. Sport 1-Sportarten, im Gegensatz zu den sog. Sport 2-Sportarten (bspw. Basketball, Hockey, Wasserball, alpiner Rennsport, Eishockey), die keine weiteren Fördermaßnahmen auf

leistungssportlichem Niveau von staatlicher Seite erfuhren. Demnach wurde die Förderung dieser Sportarten auch an den KJS schrittweise eingeschränkt. Dies traf zum Teil auch erfolgreiche Teams, bspw. im Wasserball, das 1966 noch Vize-Europameister wurde. In der Natur der Teamsportarten liegt es jedoch, dass für nur einen Medaillengewinn ein ganzes Team sportlich gefördert werden muss, während in Einzelsportarten, jeder Geförderte potenzieller Medaillengewinner werden konnte. (Wiese 2012, S. 276)

Zur Sicherstellung der intendierten Medaillenerfolge, fand innerhalb der 1970er-Jahre eine Kapazitätserhöhung an den KJS statt. 1970 wurde deshalb eine Verdopplung der Schülerkapazitäten von 5.779 Schülern im Jahr 1969 auf 12.000 Schüler\*innen im Jahr 1980 beschlossen (Wiese 2012, S. 284). Während man in der Anfangszeit der KJS noch mit den besonderen Schulen warb und sich so positives Ansehen in der Bevölkerung versprach, wurde die Belange der KJS mit zunehmenden internationalen sportlichen Erfolg der DDR zunehmend geheim gehalten. Stundentafeln der KJS, die Planung von Neubauten und sportwissenschaftliche Fachzeitschriften unterlagen der Geheimhaltung. (Wiese 2012, S. 397–405)

Problematisch war auch die enorme zeitliche Belastung für Schüler\*innen in besonders trainingsintensiven Sportarten, für die 55- bis 60-Stunden-Wochen Normalität waren. Neben ersten Erleichterungen, wie den Verzicht auf Hausaufgaben, der Reduzierung der polytechnischen Ausbildung bzw. deren Durchführung in einer zweiwöchigen Lehrgangsform und Einzelunterricht bei wettkampfbedingt verpassten Unterrichtsinhalten, konnte ab 1969 eine Streckung der Klassen 11 bis 12 auf drei Schuljahre und ab den 1970er Jahren auch, je nach Sportart, eine bis zu zweimalige Streckung von zwei Klassenstufen über drei Schuljahre stattfinden (Wiese 2012, S. 339–343). Weiterhin wurde kurioserweise auch das Fach Sport aus der Stundentafel der KJS gestrichen mit der Begründung, dass dessen Lehrplananforderungen bereits Teil des Trainings seien (Wiese 2012, S. 423). Durch die zahlreichen Sonderregelungen, welche die engmaschige Verzahnung von schulischer Ausbildung und Leistungssporttraining ermöglichten, waren die KJS inzwischen nur noch pro forma Teil des Einheitsschulprinzips der DDR.

Dass die Kinder- und Jugendsportschulen als Spezialschulen für den Leistungssport durchaus die Erwartungen der DDR-Führung erfüllten, wird sicherlich dadurch bestätigt, dass zum Ende der DDR noch 25 KJS Bestand hatten. Es wurde ein engmaschiges Sichtungssystem geschaffen, das es ermöglichte sportlich begabte Kinder- und Jugendliche in die KJS zu überführen und dort effektiv zu fördern (Geißler 2012, S. 301). Mit dem Ende der DDR stand die Frage nach dem Fortbestand der Schulen, aufgrund aufkeimender Dopingberichte (Wiese

2012, S. 476–477) und dem Aufliegen zahlreicher inoffizieller Mitarbeiter der Staatssicherheit an den KJS (Wiese 2012, S. 487), offen. Schließlich war die Art und Weise der Nachwuchsförderung für den Leistungssport jedoch derart effektiv, dass viele der KJS auch in der wiedervereinigten Bundesrepublik Bestand haben. Nicht zuletzt hatten sich zahlreiche westdeutsche Sportfunktionäre für ein Fortbestehen der KJS als Spezialschulen eingesetzt. Letztlich konnten 20 der 25 KJS als Spezialschulen in den neuen Bundesländern der Bundesrepublik auch nach der deutschen Wiedervereinigung weiterbestehen. Mit dem Titel „Eliteschule des Sports“ zeichnet der Deutsche Olympische Sportbund Schulen aus, die sich um die Leistungssportförderung verdient gemacht haben. Viele der ehemaligen KJS und inzwischen auch einige Schulen in Westdeutschland tragen diesen Titel (Wiese 2012, S. 522–523).

### **3.3.2 Spezialschulen für Musik**

Die Förderung musikalisch besonders begabter Kinder erfolgte in der Regel zuerst außerschulisch ab der vierten Klasse durch die Volksmusikschulen (ab 1963: Musikschulen), welche in der Regel am Nachmittag, nach dem Unterricht an der allgemeinbildenden Schule Instrumental-, Gesangs- und Musiktheorieunterricht anboten. Eine Konsolidierung der Volksmusikschulen erfolgte 1955 als institutionelle Basis für die Begabtenförderung im musikalischen Bereich durch das Ministerium für Kultur, dem diese fortan unterstellt waren. Das Musikschulwesen war dabei vom allgemeinbildenden Schulwesen unabhängig. Bezüglich der außerschulischen musikalischen Ausbildung lässt sich eine breite geografische Verbreitung auf dem Gebiet der DDR feststellen, da in den 1950er Jahren bereits 67 Volksmusikschulen mit 560 Außenstellen (davon 112 in Städten und 448 auf dem Land) existierten. In den 1950er Jahren wurden an den Grundschulen in Zusammenarbeit mit den örtlichen Pionierhäusern erste Spezialklassen für Kinder- und Jugendliche, „die besondere Interessen und Eignungen für Gesang, Ballett, Volkstanz, Kabarett oder Instrumentalmusik erkennen ließen“ (Geißler 2012, S. 302) eingerichtet. In den sog. E-Klassen (Ensemble-Klassen) wurde neben der fortlaufenden außerschulischen musikalischen Ausbildung eine zusätzliche Stunde im Fach Musik erteilt, die durch den zuständigen Chor- bzw. Ensembleleiter des Pionierhauses unterrichtet wurde. (Geißler 2012, S. 302)

Im Zuge des für die DDR-Führung unbefriedigenden Abschneidens der eigenen Solisten bei internationalen musikalischen Leistungswettbewerben, wie beim Tschaikowski-Wettbewerb 1962 in Moskau, die im Kontext des Kalten Krieges nicht zuletzt auch Systemwettbewerbe darstellten, wurden innerhalb der Führungsriege Überlegungen zur Verbesserung der Förderung musikalisch begabter Kinder und Jugendlicher laut. Diese

Überlegungen beinhalteten neben einer früher einsetzenden musikalischen Ausbildung von musikalisch begabten Kindern auch die Ausschreibung eines nationalen Wettbewerbs junger Musiker, der die Talentförderung dementsprechend anregen sollte. Zur gleichen Zeit schien die Einrichtung von Spezialschulen für Musik für die SED jedoch noch nicht mit dem grundlegenden Kurs im Bildungswesen vereinbar. In der Gründung von Spezialschulen, insbesondere in der bildungsbürgerlich geprägten Begabungsdomäne der Musik, sah man in den Anfangsjahren der DDR noch einen zu starken Widerspruch zum Anspruch des DDR-Bildungswesens Menschen proletarischer Herkunft höhere Bildungsabschlüsse zu ermöglichen und sie so in Leitungsfunktionen in Staat und Wirtschaft aufsteigen zu lassen. (Lessing et al. 2015, S. 57–61)

Insbesondere die Förderung musikalisch begabter Kinder und Jugendlicher stellte einen besonderen Zwiespalt für die SED dar, da auch in der DDR v.a. das Bildungsbürgertum die musikalische Grundlagenbildung ihrer Kinder verfolgte. Insbesondere auch im kirchlichen Umfeld, bspw. in evangelischen Pfarrhäusern, war die Musik ein zentraler Bestandteil des Familienlebens und der familiären Prägung. Somit bestand für die DDR-Führung nicht zuletzt die Gefahr, mit den Spezialschulen insbesondere Kinder aus bürgerlichen und kirchlichen Kreisen eine staatlich finanzierte Elitenbildung zukommen zu lassen. Dabei war ein Vergleich zu den sowjetischen Spezialschulen für Musik ebenfalls schwer möglich, da die dortigen Voraussetzungen andere waren und in der Sowjetunion weder ein ausgeprägtes Bildungsbürgertum noch das evangelische Pfarrhaus als Horte der musikalischen Früherziehung verbreitet waren. Der stärkere kirchliche Bezug in der Schülerschaft der Spezialschulen für Musik wurde von Lessing et al. (2015, S. 63) in einer nicht repräsentativen Umfrage unter ehemaligen Spezialschülern, aus dem gesamten Zeitraum ihres Bestehens in der DDR, nahegelegt. Von den befragten Personen gaben 75 % einen Bezug der eigenen Familie zur Kirche an und 64 % wurden konfirmiert oder gefirmt. Im Vergleich dazu betrug die Tauftrate von den Neugeborenen eines Jahrgangs im Jahr 1970 DDR-weit nur 23,4 % (Pollack 1996, S. 609).

Eine erste Richtlinie zur Errichtung von Spezialschulen für Musik war bereits im Jahre 1962 unterschriftsreif, wurde jedoch letztlich nicht umgesetzt. Die Richtlinie sah eine frühbeginnende Spezialschulausbildung vor, die bereits ab der 3. Klasse einsetzte. Für die verschiedenen künftigen musikalischen Berufsgruppen, wie Instrumentalisten, Tonmeister, Dirigenten, Schulmusiker u.a. sah das Konzept jeweils eigene, zum Abitur führende Zweige vor. Die Richtlinie von 1962 sah eine musikalische Spezialschulbildung für DDR-weit jährlich

1.300 Kinder und Jugendliche vor; eine Zahl, welche die späteren tatsächlichen Schülerzahlen an den Spezialschulen für Musik deutlich überstieg. (Lessing et al. 2015, S. 61–63)

Die Einrichtung von Spezialschulen für Musik erfolgte schließlich durch das Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem von 1965 und der darin enthaltenen Betonung des Leistungsgedankens im Schulsystem. Im Gesetz wurde neben den Schwerpunkten der Spezialschulen auch ihre Struktur beschrieben. So wurde bzgl. des Schulabschlusses an den Spezialschulen festgelegt: „Spezialschulen und Spezialklassen führen in der Regel zur Hochschulreife. Spezialschulen und Spezialklassen, die nicht zur Hochschulreife führen, bereiten auf besondere künstlerische oder sportliche Leistungen vor“ (MfV 25.02.1965, S. 92). Weiterhin wurde in einem anderen Artikel desselben Paragraphs festgehalten: „Die wichtigsten Einrichtungen für die außerunterrichtliche instrumentale Musikerziehung sind die Musikschulen“ (MfV 25.02.1965, S. 92). Es sollte somit dem Eindruck vorgebeugt werden, dass die erst ab Klassenstufe 9 beginnende Spezialausbildung Vorbildung exklusiven Charakters verlangt hätte. Denn während bspw. die Naturwissenschaften, als weitere Domäne der Spezialschulbildung, im Unterricht der POS gelehrt wurden, fand Instrumentalunterricht innerhalb der Schulbildung nicht statt. Trotz des Hinweises auf die Musikschulen als Institution der Instrumentalausbildung, erwies sich in der Realität dennoch das Elternhaus als entscheidender Faktor für den musikalischen Erfolg. So genügte letztlich der Anteil an Proletarierkindern nicht den eigenen Ansprüchen der Staatsführung, was jedoch nicht umfassend thematisiert wurde und letztlich nur mit Mahnungen und Kaschierungen der Statistiken beantwortet wurde. (Lessing et al. 2015, S. 64–67)

Musikalisch begabte Jugendliche konnten nun ab der Klassenstufe 7 in eine der DDR-weit vier und seit 1965 bestehenden (Lessing 2017, S. 76) Spezialschulen für Musik in Berlin, Dresden, Weimar und Halle, die organisatorisch jeweils mit einer nahegelegenen Hochschule für Musik verbunden waren<sup>6</sup>, aufgenommen werden. Bedingung für die Aufnahme war auch hier das Absolvieren einer Eignungsprüfung, die auf Vorschlag der Musikschule oder auf Antrag der Eltern abgelegt werden konnte. Der intensive Unterricht wurde teilweise im Einzelunterricht von Lehrenden der jeweiligen Hochschulen erteilt. Aufgrund der Vielzahl an musikalischen Zusatzfächern, wie Instrumentalunterricht, Musiklehre/Tonsatz, Klavier, Musikkunde und Kammermusik, wurde der Unterricht der 10. Klasse auf zwei Jahre aufgeteilt. (Geißler 2012, S. 302)

---

<sup>6</sup> Die Spezialschule in Halle war dabei mit der Musikhochschule in Leipzig verbunden. Die anderen Spezialschulen befanden sich im selben Ort wie die jeweilige Musikhochschule.

Das Abitur wurde an den Spezialschulen für Musik in der Regel nicht abgelegt, da dies für ein Studium an den Hochschulen für Musik nicht erforderlich war. Schülerinnen und Schüler einer allgemeinbildenden POS mussten jedoch nach der 10. Klasse, vor der Aufnahme eines Studiums an einer Musikhochschule ein einjähriges Vorstudium absolvieren, um an der Aufnahmeprüfung teilnehmen zu können. Dieses Vorstudium entfiel für Absolventen der Spezialschulen an den Musikhochschulen. Für musikalisch begabte Jugendliche, die ein Studium der Musikpädagogik anstrebten, bestanden einige Spezialklassen an erweiterten Oberschulen (bspw. in Wernigerode und Schulpforte). Diese EOS blieben aufgrund ihres besonderen Profils auch nach der Umstellung der vierjährigen auf eine zweijährige erweiterte Oberschule vierjährig. (Geißler 2012, S. 302)

Eine Sonderrolle innerhalb der Förderung musikalisch begabter Kinder und Jugendlicher nahmen die renommierten Knabenchöre in Leipzig und Dresden ein. Ähnlich den Volksmusikschulen erfolgte auch hier die musikalische Zusatzausbildung außerschulisch am Nachmittag, während tagsüber sog. Vokalklassen an allgemeinbildenden Schulen (Thomasschule in Leipzig und Kreuzschule in Dresden) besucht wurden. Die reguläre Stundentafel der allgemeinbildenden Schule wurde in den Vokalklassen ab Klasse 5 um das Fach Latein ergänzt. Für die Schüler, die den Knabenchören angehörten, bestand die Möglichkeit in ebensolchen Vokalklassen das Abitur abzulegen, gleichwohl die meisten Chormitglieder nach dem Besuch der Pflichtschule abgingen. Für die Aufnahme in die Chöre musste eine Prüfung kurz vor Ende der 4. Klasse abgelegt werden. (Geißler 2012, S. 302)

### **3.3.3 Spezialschulen und -klassen mathematisch-naturwissenschaftlich-technischer Richtung**

Erste Schulen und Klassen mit einer Spezialisierung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich in der DDR wurden 1965 mit dem Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vorgesehen. Verfechter dieser Idee aus der Bildungspolitik, Wissenschaft und Industrie stießen dabei durchaus auch auf Widerspruch aus den eigenen Reihen, insbesondere aus denen der Bildungspolitik, wo ein dogmatisches Festhalten an der Einheitlichkeit des sozialistischen Bildungssystem besonders verbreitet war (Hache 1991, S. 226). Einen Impuls zur Gründung gaben letztlich aber auch die guten Erfahrungen, die mit solchen Einrichtungen in der Sowjetunion und Bulgarien gemacht wurden (Geißler 2012, S. 303). Die Standorte der Spezialschulen waren meist an bedeutenden Industriestandorten der DDR verortet und arbeiteten mit ortsansässigen Großbetrieben zusammen, so bspw. in Jena mit dem VEB Carl Zeiß oder in Dresden mit dem VEB Robotron (Schmilinsky 1989, S. 38). Dabei wird auch einer der Hauptgründe für die Errichtung ebensolcher Schule deutlich, denn die Spezialschulen und

-klassen sollten den „besonderen Erfordernissen der Nachwuchsentwicklung für die Wirtschaft, die Wissenschaft, den Sport und die Kultur“ (MfV 25.02.1965, S. 92) dienen.

Durch die Anweisung Nr. 9/196 des Staatssekretariats für das Hoch- und Fachschulwesen wurde am 20.08.1964 schließlich ein weiterer Grundstein für die Einrichtung von Spezialklassen mathematisch-naturwissenschaftlicher Richtung an einzelnen Hochschulen der DDR zum 1. September 1964 gelegt. In diesem Schritt wurden solche Klassen, die Jahrgänge 11 und 12 umfassend, an den Universitäten Berlin, Rostock, Halle, sowie an den Technischen Hochschulen Magdeburg und Karl-Marx-Stadt eingerichtet. Um die Aufnahme in die Spezialklassen mussten sich die Schüler\*innen bewerben, im Zuge dessen eine Aufnahmeprüfung bestehen und eine Delegation der Schule und des Kreisschulrates erhalten. Jugendliche, die in den Mathematik- und Physikolympiaden herausragende Resultate erzielten, wurden oftmals ebenso für eine Spezialschule oder -klasse vorgeschlagen. In den mathematisch-naturwissenschaftlichen Schwerpunktfächern, denen mehr Stunden als an Regel-EOS zur Verfügung standen, wurden die Inhalte nach dem Lehrplan der EOS unterrichtet, die jedoch in verschiedenen Stoffgebieten erweitert wurden. Weiterhin konnten Schüler\*innen zwischen verschiedenen fakultativen Kursen wählen, wie z.B. einem Rechnerpraktikum für Fortgeschrittene oder einem Mathematikzirkel. Die Spezialklassen an den Hochschulen ermöglichten ebenso den Einbezug von Schüler\*innen in wissenschaftliche Arbeiten und für besonders begabte Jugendliche ergab sich die Möglichkeiten bereits während der Schulzeit Vorlesungen zu besuchen und ggf. später das erste Studienjahr zu überspringen. In den Spezialfächern wurden die Abiturprüfungen entsprechend der intensiven Ausbildung von den Lehrkräften der Spezialklassen erweitert. Neben der vertieften und zeitlich intensivierten Ausbildung in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Spezialfächern, galt der Kanon der weiteren Fächer uneingeschränkt. Jedoch kam es hierbei durchaus zu Reduktionen der Wochenstunden, sodass das gleiche Pensum des Regellehrplans in weniger Zeit vermittelt werden musste. Die dadurch notwendige intensivere Arbeit wurde bspw. durch die Bildung von Halbgruppen im Fremdsprachenunterricht unterstützt. Die Lehrkräfte in den Spezialklassen waren mehrheitlich sog. „Lehrer im Hochschuldienst“. Für die Erweiterungskurse in den Naturwissenschaften wurden auch Hochschullehrkräfte herangezogen. Eine Besonderheit der Spezialklassen an den Hochschulen war, dass sie als zum Abitur führende Einrichtung nicht dem Ministerium für Volksbildung, sondern dem Staatssekretariat für Hoch- und Fachschulwesen, unterstand. Daraus ergaben sich insbesondere im Vergleich zu den ideologischen und gesellschaftlichen Aufgaben, die eine Regel-EOS zu leisten hatte, gewisse Freiräume. (Koch 2014, S. 1–5)

Bezüglich der Schwerpunktfächer und der betrieblichen Anbindung nahm die Spezialschule für Mathematik „Heinrich Hertz“ in Berlin eine Sonderstellung ein, da sie, im Gegensatz zu den breiter naturwissenschaftlich-technisch ausgerichteten weiteren Spezialschulen, vordergründig mathematisch ausgerichtet war. Weiterhin bestand keine enge Anbindung an einen Großbetrieb oder an eine Hochschule. Eine weitere Besonderheit stellten die Spezialklassen für Chemie an der Technischen Hochschule Leuna-Merseburg dar, da die Schwerpunktfächer der Spezialschulen und -klassen mehrheitlich durch Mathematik und Physik repräsentiert waren. Seit 1986 wurde an einigen Spezialschulen und -klassen auch Biologie auch als Schwerpunktfach unterrichtet, welches bis dahin, mit dem Argument, dass es für die Studiengänge Medizin, Pharmazie und Biologie sowieso zu viele Studienbewerber gab, nur als Regelfach unterrichtet wurde. Im Zuge dessen wurde an der Universität in Halle ein nur für Spezialschüler\*innen zugänglicher Studiengang Biochemie errichtet. (Schmilinsky 1989, S. 38–42)

Eine weitere Episode in der Entwicklung der Spezialeinrichtungen mathematisch-naturwissenschaftlicher Orientierung stellen, die im Zuge der Professionalisierungstendenzen des allgemeinbildenden Schulwesens der DDR in den sechziger Jahren, die Spezialklassen technischer Richtung mit Berufsausbildung dar. Diese wurden, ab der Klassenstufe 7 beginnend, zum Schuljahr 1963/64 an bedeutenden Industriestandorten der DDR eingerichtet, um Leitungsnachwuchs in bestimmten Berufen auszubilden (bspw. Ausbildung zum Bergbaumechaniker an der Oberschule Merkers in Zusammenarbeit mit dem VEB Kalikombinat Werra). Mit der Festlegung auf einen beruflichen Ausbildungsweg in der Klasse 7 war dieser Entwicklungszweig der Spezialschulen einer der konsequentesten Ansätze der Verschmelzung von Allgemein- und Berufsbildung in der deutschen Schulgeschichte. In Folge der Abwendung vom Professionalisierungskonzept im DDR-Schulwesen, wurden die Spezialklassen für Berufsausbildung ab 1966/67 wieder eingestellt. Die künftigen und weiter bestehenden Spezialeinrichtungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich waren schließlich weniger berufsbezogen und eher als direkter und spezialisierter Weg zur Hochschule und einer späteren akademischen Karriere zu verstehen. Dass dadurch nicht zuletzt der selektive und elitebildende Charakter der Spezialschulen und -klassen manifestiert wurde, zeigt sich bspw. an den Ergebnissen der Internationalen Mathematikolympiaden, in denen von 1961 bis 1970 Schüler\*innen der Spezialeinrichtungen 34 % aller Preisträger\*innen stellten. (Schreier 1996, 113–117,121)

Zum Ende der DDR existierten 6 Spezialschulen und 2 Zweige mit Spezialklassen an POS bzw. EOS, welche dem Ministerium für Volksbildung unterstanden, sowie Spezialklassen



an 5 Hochschulen und Universitäten. In diesen Einrichtungen konnten jährlich 400 Schüler\*innen ab Klasse 9 und 150 ab Klasse 11 aufgenommen werden. Jedoch war die regionale Verteilung der entsprechenden Kapazitäten recht unterschiedlich. Während einige Bezirke über keine Spezialklassen oder -schulen verfügten, konnten in anderen Bezirken nur geringe Einzugsbereiche ermöglicht werden, da kaum Internatskapazitäten bestanden. Hinzu kam, dass Lehrkräfte und Direktorate an Oberschulen manchmal nicht ausreichend über die Möglichkeiten der Spezialbildung informiert waren und befähigte Schüler\*innen nicht entsprechend beraten bzw. delegieren konnten. Dem Gegenüber standen bspw. allein drei Spezialklassen für den Einzugsbereich Dresden-Stadt, in denen, um Plätze zu füllen, teilweise Kompromisse bei den Zulassungsvoraussetzungen eingegangen wurden (Schmilinsky 1989, S. 40). Die Spezialklassen an den Hochschulen wurden im Zuge der deutsch-deutschen Wiedervereinigung aufgelöst. Viele Schüler\*innen konnten ihre schulische Ausbildung an den ehemaligen mathematisch-naturwissenschaftlichen Spezialschulen, die größtenteils zu entsprechenden Spezialgymnasien umgewandelt wurden, jedoch fortführen. (Koch 2014, S. 5–6)

### **3.3.4 Schulen und Klassen mit vertiefter Fremdsprachenausbildung**

#### **Spezialklassen mit erweitertem Russischunterricht**

Klassen mit erweitertem Russischunterricht (umgangssprachlich auch R-Klassen) wurden erstmals zu Beginn des Schuljahres 1952/53 an DDR-weit 16 Grundschulen eingerichtet. Das Fach Russisch wurde dort bereits ab der 3. Klasse mit sechs Wochenstunden und nicht wie normalerweise vorgesehen ab der 5. Klasse unterrichtet. Erwähnenswert ist, dass die Einrichtung der ersten R-Klassen in einen Zeitraum fiel, in dem an vielen Grundschulen aufgrund fehlender Fachkräfte noch kein lehrplankonformer Russischunterricht erteilt werden konnte. Als mögliche Fortsetzung des Bildungsbiografien der R-Klassen-Schüler\*innen, wurden ab dem Schuljahr 1952/53 ebenfalls Klassen mit erweitertem Russischunterricht an Oberschulen in Berlin, Greifswald, Wiesenburg, Wickersdorf, Zwickau und Roßleben aufgebaut. In den folgenden Jahren erfuhren die R-Klassen ein reges Wachstum. Bis 1957 stieg die Anzahl an Oberschulen mit R-Klassen von sechs auf acht, sowie die Zahl an Grundschulen von 16 auf 26. Im Schuljahr 1971/72 existierten bereits 67 R-Klassen an POS und 52 R-Klasse an EOS, was einem Anteil von 18 % der EOS entsprach. Seit Beginn der 80er Jahre stieg der Anteil an EOS mit R-Klassen weiter an, sodass 1989/90 über 40 % aller EOS R-Klassen führten. Der Anteil an Schüler\*innen eines Jahrgangs in den R-Klassen der EOS betrug jedoch nur 5 % und blieb somit seit den siebziger Jahren konstant (Huschner 1996, S. 203–208).

Ziel des Russischlehrgangs von Klasse 3 bis 10 war es, die Schüler\*innen dazu zu befähigen die russische Sprache sicher als Verständigungsmittel anwenden zu können. Am Ende der 10. Klasse konnten die Schüler\*innen in den R-Klassen bereits die Abiturprüfung im Fach Russisch ablegen und Schüler\*innen, die das Abitur ablegten, konnten später statt der Abiturprüfung im Fach Russisch dann die Sprachkundigenprüfung Ia oder IIa<sup>7</sup> ablegen (MfV 30.04.1979, S. 363). Während im Fach Russisch auf Basis eines besonderen Lehrplans unterrichtet wurde, war der Lehrplan in den übrigen Fächern dem der Regel-POS bzw. -EOS gleich oder wurde nur geringfügig angepasst. Absolvent\*innen der R-Klassen an den Oberschulen bzw. EOS sollten insbesondere für ein Studium in den Studienrichtungen Slawistik, Außenhandel, Pädagogik (v.a. Lehrkräfte für Russisch), Philosophie, Politische Ökonomie, Geschichte und in allen Naturwissenschaften vorbereitet werden (Huschner 1996, S. 205). Im Gegensatz zur staatliche gesetzten Zielstellung, diente nicht vordergründig das Interesse am früheinsetzenden Fremdsprachenunterricht bei vielen Schüler\*innen und Eltern als Motivation für den Besuch der R-Klassen. Viel mehr erhoffte man sich bessere Lernbedingungen in solchen Spezialklassen und einen bevorzugten Zugang zur EOS, denn die Übergangsquoten aus den R-Klassen an die EOS lagen über dem Durchschnitt (Huschner 1997a, S. 207, 1996, S. 205–206). Mit Einführung der zehnklassigen POS 1959/60, sollten die R-Klassen entsprechend der offiziellen Zielsetzung, zukünftige Facharbeiter mit herausragenden Russischkenntnissen vorbereiten. Der inoffizielle Ruf der R-Klassen an den POS in der Bevölkerung als direkter Weg auf die EOS, blieb diesen jedoch weiterhin erhalten.

### **Spezialschulen für Russisch**

Die Spezialschulen für Russisch waren als Erweiterte Oberschulen konzipiert und sollten Schüler\*innen in erster Linie auf ein Lehramtsstudium im Fach Russisch vorbereiten. Die DDR-weit nur drei Schulen in Wickersdorf (Freie Schulgemeinde Wickersdorf), Wiesenburg/Mark und Neubrandenburg (einzelne Spezialklassen an der Friedrich-Engels-EOS) ermöglichten für wohnortferne Schüler\*innen eine Internatsunterbringung. Muttersprachliche Lehrkräfte sollten für ein besonders hohes Niveau im Sprachunterricht und authentische Sprachvermittlung sorgen (Hilgendorf 1984, S. 35; Huschner 1996, S. 208–209). Auch nach 1981, als die EOS endgültig nicht mehr die Klassen 9-12, sondern nur noch die Klassen 11 und 12 führten, wurden die Spezialschulen für Russisch aufgrund ihres besonderen Profils weiterhin als vierjährige Schulen geführt (Barth 2012, 12-13). Zugangsvoraussetzung

---

<sup>7</sup> Durch die Sprachkundigenprüfung konnte schulextern ein gewisses Sprachniveau attestiert werden. Die Niveaustufen waren, aufsteigend je nach Kenntnisstand, in I, II und III unterteilt. (Hilgendorf 1984, S. 35.)

zu den Spezialschulen war der sehr gute und gute Abschluss einer R-Klasse an einer POS und der Wunsch Lehrkraft für Russisch zu werden (Barth 2012, S. 9–10).

### **Spezialschule für Fremdsprachen Berlin-Lichtenberg**

Eine Besonderheit bzgl. der modernen Fremdsprachenausbildung stellte die Spezialschule für Fremdsprachen „Johann Gottfried Herder“ dar, die 1976 in Berlin-Lichtenberg ihren Betrieb aufnahm und die Klassen 3 bis 12 umfasste. An dieser Schule wurde als erste Fremdsprache Englisch oder wahlweise Französisch ab der dritten Klasse und Russisch als zweite Fremdsprache ab der fünften Klasse unterrichtet. In der Klasse 12 sollten die Schüler\*innen zum Abschluss der Sprachkundigenprüfung II in der ersten Fremdsprache befähigt werden. Ziel der Schule war es, neben der fremdsprachlichen Ausbildung benötigter zukünftiger Fachkräfte, auch Kinder von in Ost-Berlin stationierten Diplomaten für eine schulische Ausbildung in der DDR gewinnen zu können, wovon man sich nicht zuletzt einen Prestigegewinn versprach. Um bei letzterer Zielgruppe einen bleibenden Eindruck zu hinterlassen, wurde der materiellen Ausstattung der Schule (bspw. mit Diaprojektoren, Polylux-Geräten und Sprachkabinetten mit Wechselsprechgeräten) besondere Aufmerksamkeit gewidmet und es wurde versucht, muttersprachliche Lehrkräfte in den Fremdsprachen einzusetzen. (Huschner 1997a, S. 207; Sardina 2018, S. 206–210)

### **Klassen am Institut zur Vorbereitung auf das Auslandsstudium Halle (IVA)**

Ab 1954 konnte Lernende an der Arbeiter- und Bauernfakultät II der Martin-Luther-Universität Halle (kurz: ABF Halle II), die auch unter dem Titel Institut zur Vorbereitung auf das Auslandsstudium (kurz: IVA) firmierte, neben dem Ablegen des Abiturs auch eine spezielle sprachliche, fachliche und ideologische Vorbereitung auf ein Studium im Ausland erfahren. Dabei war der Auslandsbezug auf das sozialistische Ausland, insbesondere die Sowjetunion beschränkt (Zech, S. 6–8). Die ABF II in Halle bestand, im Gegensatz zu den anderen ABF auf dem Gebiet der DDR, auch nach 1963 weiter und bestand bis zur deutsch-deutschen Wiedervereinigung fort. Im Jahr 1992 legte der letzte Jahrgang sein Abitur an der ABF II in Halle ab (Zech, S. 94).

### **Deutsch-Russische Schule Berlin-Pankow**

Als Besonderheit im Schulwesen der SBZ, kann die Deutsch-Russische Schule in Berlin-Pankow gesehen werden. 1949 wurde diese als zehnklassige Schule nach sowjetischer Organisationsstruktur gegründet und richtete sich insbesondere an Kinder von aus dem Exil in der UdSSR zurückgekehrten deutschen Kommunist\*innen. Deren schulpflichtige Kinder hatten den größten Teil ihres Lebens in der UdSSR verbracht und hatten deshalb bereits sehr gute oder

gar muttersprachliche Russischkenntnisse, währenddessen ihre Deutschkenntnisse ausbaufähig waren. Der Englischunterricht setzte ab der fünften Klasse ein und einzelne Sachfächer wurden teilweise oder ganz auf Russisch unterrichtet. Dies wurde nicht zuletzt dadurch gewährleistet, dass auch sowjetische Lehrkräfte an der Schule unterrichteten. (Sardina 2018, S. 123–126)

In den Jahren des Bestehens erschwerte eine zunehmend bzgl. ihrer Russischkenntnisse heterogene Schülerschaft aus Diplomatenkindern, Kinder hochrangiger Parteikader und Kinder zurückgekehrter Exilkommunist\*innen den Betrieb der Schule und sorgte für Unklarheit bzgl. ihrer Zielstellung. Deshalb und aufgrund zunehmender unerwünschter Verhaltensweisen bei den Schülern, bestand die Schule nur kurz und stellte ihren Betrieb zum Schuljahr 1952/53 wieder ein. Die zeitgleich eingeführten Grund- und Oberschulen mit erweitertem Russischunterricht, werden dabei als formaler Grund für die Schließung angegeben. Die Schule wurde fortan als „Wilhelm-Pieck-Oberschule“ weitergeführt, die dann auch zu einer der ersten Schulen mit erweitertem Russischunterricht gehörten. (Sardina 2018, S. 127–130)

### **Klassen mit verstärktem neusprachlichem Unterricht**

Im Zuge des Wegfalls der Zweigdifferenzierung der EOS durch die Bildungsgesetzgebung von 1965, wurden in Anlehnung an den ehemaligen A-Zweig an ca. 70 EOS, verteilt auf alle Bezirke der DDR, Vorbereitungsklassen mit verstärktem neusprachlichem Unterricht eingerichtet. Dort wurde neben der ersten Fremdsprache Russisch (ab Klasse 5 der POS) und der zweiten Fremdsprache Englisch oder Französisch (ab Klasse 7 der POS) ab der 10. Klasse eine dritte Fremdsprache (Englisch oder Französisch, seltener: Polnisch, Tschechisch oder Spanisch) unterrichtet. (MfV 09.07.1976, S. 194)

Hinsichtlich der Fremdsprachenausbildung in den genannten Klassen wurde oftmals kritisiert, dass sich diese nicht angemessen im Abiturzeugnis widerspiegelte, da nur die Anzahl der Unterrichtsjahre vermerkt wurde. Dies griff jedoch in diesem Fall zu kurz, da in der zweiten Fremdsprache ein über das Niveau der Regel-EOS hinausgehender erweiterter Abiturskurs und in der dritten Fremdsprache ein Unterrichtsvolumen analog zur zweiten Fremdsprache in den Regel-EOS absolviert wurde. In der universitären Fremdsprachenausbildung fand das erhöhte Niveau der Absolvent\*innen oftmals ebenfalls keine Berücksichtigung, da entsprechende Nachweise (bspw. Sprachkundigenprüfung) fehlten und sich an den Abiturkenntnissen orientiert wurde. Dem wurde entgegnet, dass das bisher in zahlreichen Fällen praktizierte Ablegen der Sprachkundigenprüfung Ia an Volkshochschulen ab dem Schuljahr 1977/78 auch durch die Schule selbst in der Klasse 12 angeboten wurde (MfV 09.07.1976, S. 194). Die zusätzlichen Stunden für den Fremdsprachenunterricht in der Stundentafel wurden durch Stundenkürzungen im polytechnischen Unterricht und das wahlweise Belegen von Chemie oder

Biologie ermöglicht. Der Anteil von Schüler\*innen in den neusprachlichen Klassen an der Gesamtzahl an Schüler\*innen in den Vorbereitungsklassen der EOS betrug seit Anfang der 1970er-Jahre bis in die 1980er-Jahre durchschnittlich acht Prozent. (Huschner 1997a, S. 205–206; Hilgendorf 1984, S. 36)

### **Klassen mit verstärktem altsprachlichem Unterricht**

Die altsprachliche Ausbildung war im Schulsystem der DDR in erster Linie auf die Oberstufe beschränkt. An den 1946 eingeführten vierjährige Oberschule fristete der altsprachlich orientierte C-Zweig ein Nischendasein. Während an allen Oberschulen der naturwissenschaftlich orientierte B-Zweig geführt wurde, wurden in jedem Land der SBZ/DDR nur je fünf Schulen mit C-Zügen eingerichtet. Aus politisch-ideologischen Gesichtspunkten, schien die dortige altsprachliche Ausbildung vielen Funktionären in der Schulverwaltung als Relikt des bürgerlichen Gymnasiums, weshalb die Erhaltung der C-Zweige oder sogar die Neueinrichtung oft auf Ablehnung stießen. Weiterhin befürchtete man eine Konzentration von Jugendlichen aus Pfarrersfamilien und Familien mit kirchlicher Bindung in diesen Klassen und, dass durch die altsprachliche Orientierung verstärkt Nachwuchs für kirchliche Laufbahnen ausgebildet wurde. In der Tat verfolgte der größte Teil der C-Zweig-Absolvent\*innen jedoch den Studienwunsch Medizin. Bis zur Aufgabe der Zweigstruktur an der Oberschule durch die Einrichtung der EOS, sank die Anzahl an Lernenden im C-Zweig auf DDR-weit nur noch 133 im Schuljahr 1966/67. (Huschner 1997b, S. 280–287).

Im Zuge der neuen Bildungsgesetzgebung von 1965 und der damit einhergehenden formalen Reduzierung der EOS auf die Klassen 11 und 12, die Klassen 9 und 10 wurden nun als Vorbereitungsklassen an den EOS geführt, entfiel auch die vorherige Zweigdifferenzierung. Während ein Großteil der EOS reguläre Vorbereitungsklassen einführte, die hinsichtlich ihrer Stundentafel eher naturwissenschaftlich orientiert waren, wurden an DDR-weit acht EOS Vorbereitungsklassen mit verstärktem altsprachlichem Unterricht gebildet. Die geringe Zahl ist dadurch zu erklären, dass man im Zuge planwirtschaftlicher Überlegungen die Anzahl an Absolventen dieser Klassen auf jährlich nur 200 Schüler\*innen festlegte (Gruber, S. 8). Dort erfolgte der Fremdsprachenunterricht nun in der Sprachenfolge Russisch (ab Klasse 5 der POS), Englisch (ab Klasse 7 der POS), Latein (ab Klasse 9) und Griechisch (ab Klasse 11) (MfV 09.07.1976, S. 194). bei der Einrichtung der Klassen mit erweitertem altsprachlichem Unterricht entschied man sich vor allem für Schulstandorte, an denen der altsprachliche Unterricht bereits eine lange Tradition besaß und entsprechende Lehrkräfte für Latein und Griechisch vorhanden waren (Huschner 1997a, S. 205). Weiterhin wurden auch bevorzugt an Schulen mit Internaten altsprachliche Klassen eingerichtet, um einen größeren Einzugsbereich

der wenigen Standorte zu ermöglichen. Die neu eingerichteten Klassen waren letztlich jedoch hinsichtlich des Ausbildungsumfangs in Latein und Griechisch (siehe Vergleich der Stundentafeln im Anhang dieser Arbeit, S. 56) und hinsichtlich der Schülerzahlen im Vergleich zum C-Zweig der Oberschule eingeschränkt. Der Anteil von Schüler\*innen in den altsprachlichen Klassen an der Gesamtzahl an Schüler\*innen in den Vorbereitungsklassen der EOS betrug seit Anfang der 1970er-Jahre bis in die 1980er-Jahre durchschnittlich unter einem Prozent. (Huschner 1997b, S. 287–289, 1997a, S. 206)

### **3.4 Begabungsförderung im Spannungsfeld von Einheitlichkeit und Differenzierung**

Gemeinhin wird unter einem einheitlichen Schulsystem jenes verstanden, das „für alle Kinder ohne Unterschied von Konfession, Geschlecht, Begabung oder sozialer Herkunft [...] eine optimale Förderung [...] entsprechend seiner Fähigkeiten [...] ermöglicht“, wobei „organisatorisch möglichst alle Schulformen zusammengefasst und nach durchgehenden Prinzipien strukturiert“ (Böhm und Seichter 2018, S. 133–134) werden sollten. Die Schule in einem solchen System wird als Einheitsschule bezeichnet und ist als Idee bereits im 17. Jahrhundert bei Comenius, im 18. Jahrhundert in den französischen Nationalerziehungsplänen Condorcets und schließlich auch mit der Verankerung einer gemeinsamen Grundschule in der Weimarer Verfassung von 1919 zu finden (Böhm und Seichter 2018, S. 133). Das Prinzip der Einheitlichkeit im Bildungswesen zielt je nach Zusammenhang auf verschiedene Aspekte ab. Einerseits wird die Schaffung gleicher bzw. einheitlicher Bildungschancen intendiert und andererseits kann die Einheitlichkeit auch auf eine Aufhebung des Dualismus zwischen höheren Schulen und universitärer Bildung auf der einen und den Volksschulen und der beruflichen Bildung auf der anderen Seite bezogen sein (Neuner 1997, S. 261–264).

In der SBZ wurde das Einheitsprinzip schließlich durch die Einführung der demokratischen Einheitsschule im ersten Schulgesetz 1946 festgeschrieben. Erklärtes Ziel war dabei die Schaffung von Chancengleichheit, sodass die Einheitsschule „allen Jugendlichen, Mädchen und Jungen, Stadt- und Landkindern, ohne Unterschied des Vermögens ihrer Eltern, das gleiche Recht auf Bildung und seine Verwirklichung entsprechend ihren Anlagen und Fähigkeiten garantiert“ (Land Thüringen 02.06.1946, S. 113). Aus struktureller Sicht bestand die Einheitlichkeit des eingeführten Systems in erster Linie in der gemeinsamen achtjährigen Grundschule. Innerhalb der Einheitsschule wurde jedoch in den Klassen 7 und 8<sup>8</sup> eine Kern-Kurs-Differenzierung, „vor allem in einer zweiten Fremdsprache, in Mathematik und in naturwissenschaftlichen Fächern“ (Land Thüringen 02.06.1946, S. 114), eingeführt. Aufgrund der inhaltlich-curricularen Verschränkung der Kurse an der Grundschule mit der Oberschule, war die Kern-Kurs-Differenzierung als Abiturvorbereitung angelegt und somit durchaus ein Widerspruch zum eigentlich proklamierten Einheitsprinzip im Schulgesetz (Schreier 1996, S. 15). Die abiturvorbereitende Bildung an der vierjährigen Oberschule und die Berufsbildung an Berufsschulen bzw. weiterführend an Fachschulen waren weiterhin getrennt, ermöglichten aber beide den Hochschulzugang. Beide Bildungswege sollten dabei als zwei gleichwertige Säulen

---

<sup>8</sup> Im Land Thüringen sollten die Kurse, „wo die Voraussetzungen erfüllt sind“ (Land Thüringen 02.06.1946, S. 114), bereits ab der 5. Klasse eingerichtet werden.

einer Oberstufe verstanden werden. Weitergehende äußere Differenzierung erfolgte durch die Zweigdifferenzierung der Oberstufe, sowie den Kern- und Kursunterricht ab Klasse 7 an den Grundschulen. Diese Gliederungen im System der Einheitsschule sind letztlich als Kompromiss zwischen der radikalen kommunistischen Einheitsschule und der reformpädagogisch geprägten sozialdemokratischen Einheitsschule zu verstehen. Das Ziel der gleichen Bildungschancen wurde im Kontext weiterer sozialpolitischer Reformen in der SBZ bzw. der frühen DDR besonders verfolgt und ermöglichte zahlreichen Arbeiter- und Bauernkindern eine weitreichendere Schulbildung, als sie in anderen Systemen möglich gewesen wäre. Das Einheitsprinzip wurde dabei von Seiten der pädagogischen Wissenschaften der DDR als „eine Ausdrucks- und Realisierungsform der hohen allseitigen Bildung für alle“ gesehen, die im Sinne „der Schaffung gleicher Bildungsmöglichkeiten nur in den sozialistischen Ländern verwirklicht worden“ (Kienitz et al. 1973, S. 20) war. Allerdings mündeten diese Bemühungen, bspw. beim reglementierten Zugang zur Oberschule, in Teilen auch in eine Gegenprivilegierung, die Kinder bürgerlicher Schichten benachteiligte. (Neuner 1997, S. 261–264)

Während der Aspekt der Chancengleichheit im Bildungswesen der DDR starke Aufmerksamkeit erfuhr und der Anteil von Arbeiter- und Bauernkindern an den Hochschulen auch tatsächlich stieg<sup>9</sup>, wurde der Dualismus von allgemeiner und beruflicher Bildung im Bildungswesen der DDR durch das Gesetz von 1946 nur beiläufig berührt, indem bspw. durch die Fachschule ein berufsbildender Weg zur (fachgebundenen) Hochschulreife eröffnet wurde. Erklärtes Ziel war es dabei, auch durch den Aufbau von Abendschulen und abiturvorbereitenden Kursen an den Volkshochschulen, „den Angehörigen aller Schichten des Volkes die Möglichkeit zu geben, auch ohne Unterbrechung der Berufstätigkeit die zum Studium an einer Hochschule erforderlichen Kenntnisse zu erwerben“ (Land Thüringen 02.06.1946, S. 114). Nebenbei sollte durch die Prestigesteigerung der Berufsbildung aber auch erreicht werden, dass vordergründig praktisch veranlagte Schüler\*innen an den Oberschulen nicht mehr zum Abitur geführt werden, um diese Einrichtungen nur noch den besonders Begabten vorzuhalten (Schreier 1996, S. 17). Hinsichtlich der Zielsetzung des Schulgesetzes von 1946, zeigt dieser Sachverhalt einen deutlich konservativen Aspekt auf.

Nach einer ersten Konsolidierungsphase des Bildungswesens der DDR, galt es nun auch die Dominanz der Oberschulen zu brechen, denen nach wie vor der Ruf der Bürgerlichkeit anhaftete. Ein Beitrag dazu sollte die Etablierung einer Zehnklassenschule als Pflichtschule für

---

<sup>9</sup> In den Jahren 1945/46 betrug der Anteil von Arbeiter- und Bauernkindern an den Hochschulen nur 5%. Zehn Jahre später lag ihr Anteil bereits bei 54,9% (Neuner 1997, S. 264).



alle Kinder leisten, welche als allgemeinbildende polytechnische Oberschule bezeichnet wurde. Der polytechnische Anteil, der u.a. mit einem *Unterrichtstag in der Produktion* (kurz: UTP) realisiert wurde, kann dabei als Implementierung berufsbildender Komponenten im allgemeinbildenden Schulwesen gesehen werden. In der bisherigen Oberschule, der späteren EOS, sollte neben dem Abitur nun auch ein Berufsabschluss (Abitur mit Berufsausbildung) abgelegt werden und das Ablegen eines praktischen Jahres vor Studienbeginn wurde obligatorisch. Weiterhin wurde der Hochschulzugang über die berufliche Bildung gestärkt, indem bspw. Berufsausbildungen mit Abitur abgelegt werden konnten. Trotz nunmehr zahlreichen Wegen zum Abitur, behielt die EOS als Abiturschule ihren herausgehobenen Platz. Auch wenn das Abitur mit Berufsausbildung ab 1966 bereits wieder der Vergangenheit angehörte<sup>10</sup>, konnte im Bildungswesen der DDR die allgemeine Schulbildung mit Elementen der Berufsbildung in Einklang gebracht werden, was sich durchaus positiv auf Lebensnähe und Praxisbezug der schulischen Bildung auswirkte. (Neuner 1997, S. 267–268)

Dass ein hohes Maß an Einheitlichkeit im Bildungswesen gleichzeitig ein hohes Maß an Differenzierung notwendig macht, um notwendige Spezialisten auszubilden und nebenbei Begabungen der Kinder und Jugendlichen zu fördern, war ab Mitte der 1960er Jahre auch den schulpolitisch Verantwortlichen bewusst und wurde auch in den pädagogischen Wissenschaften zu dieser Zeit eingehend diskutiert. So heißt es bspw. im Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem, dass „[d]ie Einheitlichkeit in der Zielsetzung und im Aufbau des sozialistischen Bildungssystems [...], entsprechend den gesellschaftlichen Erfordernissen und den individuellen Begabungen, Differenzierungen in den Bildungswegen auf den oberen Stufen“ einschließt (MfV 25.02.1965, S. 86).

Dem Schulsystem sozialistischer Länder traute man dabei zu, dass sie Einheitlichkeit und Differenzierung in Einklang bringen können (Kienitz et al. 1973, S. 59). Zielstellung war es „eine hohe Grundlagenbildung und sozialistische Erziehung für alle“ zu ermöglichen und gleichzeitig „die reiche Entwicklung von speziellen Begabungen und Spitzenleistungen [zu] sichern“ (Kienitz et al. 1973, S. 25). Unter der Maßgabe, dass in kapitalistischen Systemen eine Überwindung der sozial determinierten Selektion im Sinne des Einheitsprinzips nicht intendiert ist, wurde davon ausgegangen, dass eine optimale Lösung des Problems von Einheitlichkeit und Differenzierung nur in einer sozialistischen Gesellschaft stattfinden kann.

Die Debatten um konkrete Differenzierungsmaßnahmen im Schulwesen der DDR wurden durchweg in beide Richtungen geführt. Einerseits gab es Verfechter einer rigorosen

---

<sup>10</sup> Im Gegensatz dazu hatte die Berufsausbildung mit Abitur bis zum Ende der DDR Bestand.

Vereinheitlichung des Bildungswesens und des weiteren Abbaus von differenzierenden Elementen bspw. durch führende Schulpolitiker, andererseits wurden von Seiten der Wirtschaft oder auch durch das Zentralinstitut für Pädagogik weitergehende Maßnahmen gefordert. So wurden bspw. im Zuge der Vorarbeiten für das 1965 verabschiedete Gesetz durch das Zentralinstitut Maßnahmen wie eine weitere Differenzierung des polytechnischen Unterrichts, die Einführung fakultativen Unterrichts, die Einführung bzw. der Ausbau von Spezialschulen und -klassen, der Ausbau außerschulischer Fördermaßnahmen bspw. im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften und auch methodische Differenzierung innerhalb des Unterrichts und die Wiedereinführung der Zweigstruktur an den EOS vorgeschlagen. (Neuner 1997, S. 270)

Das eigene Verständnis der Einheitlichkeit im Bildungssystem wurde im Gesetz von 1965 auch mit dem Differenzierungsgedanken verknüpft und um den Aspekt der Übergangsmöglichkeit zwischen den verschiedenen Stufen erweitert. So heißt es im Gesetz:

„Die Einheitlichkeit in der Zielsetzung und im Aufbau des sozialistischen Bildungssystems schließt entsprechend den gesellschaftlichen Erfordernissen und den individuellen Begabungen, Differenzierungen in den Bildungswegen auf den oberen Stufen ein. [...] Das sozialistische Bildungssystem ist so aufgebaut, daß jedem Bürger der Übergang zur jeweils nächsthöheren Stufe bis zu den höchsten Bildungsstätten, den Universitäten und Hochschulen, möglich ist“ (MfV 25.02.1965, S. 86).

Die Festschreibung der Spezialeinrichtungen im Gesetz als Teil des Schulsystems und deren Förderung, durchbricht das Einheitsprinzip im Schulwesen, an dem besonders von Seiten der Politik lange Zeit dogmatisch festgehalten wurde, anders als Wettbewerbe, Olympiaden und außerschulische Angebote, die besser in die Einheitsschule integriert werden konnten, nun direkt (Vogt 1977, S. 1304; Schreier 1996, S. 111). Die Errichtung von Spezialschulen im Einheitsschulwesen der DDR war in sich ein Widerspruch, der die Verantwortlichen in ideologische Erklärungsnot brachte. Einerseits galt das Gleichheitsdogma in der Volksbildung, während man andererseits positive Erfahrungen mit solchen Spezialeinrichtungen, bspw. mit den Sportschulen der UdSSR, vernahm. Die Begabtenförderung im marxistischen Bildungsverständnis war zu diesem Zeitpunkt durch die Spezialschulen in der UdSSR bereits enttabuisiert, gleichwohl das Konzept weiterhin Kritik erfuhr. In der UdSSR versuchte man den Widerspruch von Begabtenförderung und dem Einheitsprinzip durch die Feststellung seiner Nichtexistenz aufzulösen (Sardina 2018, S. 205). In der DDR sah man in der Gründung von Spezialschulen, die eng an Lehrpläne und Stundentafeln der allgemeinbildenden Regelschulen angelehnt waren und an denen meist nur zusätzliche Maßnahmen zur Begabtenförderung getroffen wurden, eine mögliche Synthese der beiden Ansprüche (Wiese 2012, S. 150). Kritik an den Spezialschulen, insbesondere im Sport, erwuchs auch unter dem Hintergrund der ehemaligen Eliteschulen im Dritten Reich, den Nationalpolitischen Erziehungsanstalten (kurz: Napola), und den dadurch bedingten

Vorbehalten. Es entstand die Argumentationslinie, „dass es schon einmal mit viel Sport begonnen hätte“ und es deshalb „keine Sportspezialschulen geben sollte“ (Falkner 2003, S. 7).

In der DDR wurde versucht jedweden elitären Charakter der Spezialeinrichtungen zu verneinen. Dieser kam aber letztlich durch das Gesetz selbst zum Ausdruck. So waren die Spezialeinrichtungen und -klassen „Schülern mit hohen Leistungen und besonderen Begabungen“ vorenthalten, führten „in der Regel zur Hochschulreife“<sup>11</sup> und waren nur „in begrenztem Umfang zu errichten“ (MfV 25.02.1965, S. 92). Weiterhin entsprach die Verteilung der Schulen nicht immer der Bevölkerungsverteilung der DDR, sodass Kinder und Jugendliche, die nicht in urbanen oder industriellen Zentren wohnten erschwerte Zugangsbedingungen durchstehen mussten und möglicherweise nicht im gleichen Maße, wie Kinder in ebenjene Zentren, von den Delegierungsverfahren erfasst wurden. Somit konnte letztlich nur ein kleiner Anteil der Jugendlichen eines Jahrgangs von den besonderen Ausbildungsbedingungen in den Spezialeinrichtungen profitieren. (Vogt 1977, S. 1298)

Die letztlich im Gesetz festgeschriebenen Differenzierungsmaßnahmen blieben dabei hinter den Möglichkeiten des Schulsystems zurück. Eine rigoros verstandene Einheitlichkeit manifestierte sich u.a. in der Verkürzung der EOS von vier auf zwei Jahre, die zwar erst nach einer Schonfrist bis 1982 mit den Vorbereitungsklassen 9 und 10 an den EOS endgültig in Kraft trat, aber dennoch umstritten blieb. Im Sinne einer strukturellen Differenzierung wurde an den EOS fakultativer Unterricht<sup>12</sup> eingeführt und Spezialeinrichtungen und -klassen für neu- und altsprachlichen Unterricht eingeführt. Binnendifferenzierende Maßnahmen wurden in schulpolitischen Dokumenten ebenfalls wiederholt als bedenklich und zu vermeiden dargestellt, sodass dahingehende Bemühungen nicht gefördert wurden und wenn, dann nur im Hintergrund stattfinden konnten. So sind wissenschaftliche Untersuchungen zur Frühförderung von Kindern, der differenzierten Einschulung nach Entwicklungsniveau, zur temporären Bildung homogener Lerngruppen oder auch zu differenzierten Aufgaben in Lehrwerken überliefert. (Neuner 1997, S. 271)

Gerhart Neuner, als Chefredakteur der Zeitschrift *Pädagogik* durchaus ein einflussreicher Akteur der Bildungspolitik der DDR, konstatiert rückblickend zu den Differenzierungsbemühungen im Schulwesen der DDR: „So ergab sich die paradoxe Situation,

---

<sup>11</sup> Dies kann aufgrund der geringen Abiturquote in der DDR als Beitrag zum elitären Charakter der Spezialeinrichtungen gesehen werden.

<sup>12</sup> Pläne für den fakultativen Unterricht existierten bspw. für die folgenden Themenbereiche: Matrizenrechnung und ihre Anwendung in Ökonomie und Elektrotechnik, Elektronenstrahloszillograph und seine Anwendung, Grundfragen der Militärpolitik und des bewaffneten Schutzes der DDR, Das Bild Lenins in der sowjetischen und deutschen sozialistischen Literatur und in verschiedenen Fremdsprachen ( SED 18.01.1963MfV 16.12.1980a, S. 431).

### 3 Begabungsförderung in der DDR

#### 3.4 Begabungsförderung im Spannungsfeld von Einheitlichkeit und Differenzierung

erschrift 1" \n \\* MERGEFORMAT 4 Resümee

daß trotz der offiziell fortbestehenden Differenzierungsphobie das relativ starre DDR-Einheitsschulsystem zunehmend durch flexible Differenzierungen aufgelockert wurde“ (Neuner 1997, S. 268). Die Einsicht über die Notwendigkeit von Differenzierung im Schulwesen der DDR scheint ab Mitte der achtziger Jahre ebenfalls weit verbreitet. So heißt es bspw. bei Drewelow (1986):

Die Leistungsfähigkeit unserer, allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule wird nicht nur daran gemessen, welchem Umfang und welche Tiefe der Allgemeinbildung wir bei allen erreichen, sondern in stärkeren Maße auch daran, wie viele überdurchschnittliche Begabungen in welchen Richtungen und auf welchem Niveau sie hervorgebracht hat.“ (Drewelow 1986, S. 11)

Entgegen der Selbstdarstellung des Bildungswesens der DDR, wird das Maß an Differenzierung im Schulwesen der DDR durch nachträgliche historische Betrachtungen jedoch als unzureichend beschrieben. So schreibt bspw. Schreier (1996): „[Die] im ganzen geringe strukturelle, didaktisch-curriculare und Leistungsniveaudifferenzierung mit Folge normierter, einförmiger Lehr- und Lernprozesse [...] zählen [...] zu den gravierendsten Belastungen des Schulwesens [der DDR]“ (Schreier 1996, S. 2). Die Ambivalenz innerhalb des politischen Systems der DDR gegenüber der gezielten Förderung begabter Kinder und Jugendlicher konnte schließlich bis zum Ende der DDR nicht aufgelöst werden.

## 4 Resümee

Die Spezialschulen und -klassen stellten eine Besonderheit im einheitlichen Schulwesen der DDR dar. Die Anzahl der im Laufe des Bestehens der DDR gegründeten Spezialeinrichtungen war dabei beachtlich, vor allem im Kontext der sonst vorherrschenden Gleichförmigkeit des DDR-Schulwesens. Gleichwohl ist die Bedeutung der Spezialschulen und -klassen hinsichtlich der Anzahl der dort beschulten Kinder und Jugendlichen nicht überzubewerten. Aus diesem Umstand ergaben sich für die vorliegende Arbeit die folgenden beiden Forschungsfragen:

- Weshalb wurden in der DDR Spezialschulen und -klassen eingerichtet?
- Welche Versuche wurden unternommen, den Widerspruch von Begabtenförderung und Spezialschulbildung zum Einheitsanspruch im Schulwesen der DDR aufzulösen?

Bezüglich der Untersuchung der ersten Fragestellung wurde durch die vorliegende Untersuchung deutlich, dass die verschiedenen Spezialschulen und -klassen in der DDR keineswegs in einem einheitlichen Begründungszusammenhang entstanden sind. Die Errichtung der verschiedenen Einrichtungen unterlag nicht der hehren Zielstellung eine humanistisch begründete Begabungsförderung ihrer selbst willen für alle Kinder und Jugendliche zu ermöglichen, sondern war vielmehr durch ökonomische und sozialpolitische Zusammenhänge begründet. So lassen sich die mathematisch-naturwissenschaftlichen Spezialschulgründungen durch die Notwendigkeit der Nachwuchsgewinnung in den entsprechenden Bereichen begründen. Dieser Nachwuchs sollte in Zukunft einerseits Forschungen vorantreiben, die zur wirtschaftlichen Entwicklung des Landes beitragen und andererseits Leitungspositionen in der Wirtschaft einnehmen. Im sprachlichen Bereich sollten die Absolvent\*innen der entsprechenden Spezialeinrichtungen Positionen besetzen in denen ausführliche Fremdsprachenkenntnisse notwendig waren. Dies war insbesondere auf eine sich anbahnende Globalisierung der Wirtschaftsbeziehungen der DDR zurückzuführen. Auch als Lehrkräfte für Fremdsprachen sollten die Schüler\*innen nach ihrer Schullaufbahn ausgebildet werden. Vor allem für das Fach Russisch, das in der DDR in einer hohen Intensität gelehrt wurde, wurden dabei Lehrkräfte benötigt. In den Begabungsfeldern Musik und Sport spielte jedoch auch der Leistungsvergleich mit nicht sozialistischen Ländern eine Rolle, denn der spezialisierte Nachwuchs sollte die DDR im Wettbewerb der Systeme, bspw. bei den

Olympischen Spielen, Weltmeisterschaften oder Musikwettbewerben, erfolgreich vertreten und möglichst voranbringen.

Der entstandene Widerspruch von Begabtenförderung und Spezialschulbildung zum Einheitsanspruch im Schulwesen konnte in der DDR jedoch nicht abschließend aufgelöst werden. Wenngleich mit außerschulischen Aktivitäten, bspw. durch die Arbeitsgemeinschaften nach Rahmenplan (AGR) und ersten binnendifferenzierenden Elementen im Unterricht der Versuch einer Synthese der genannten konfligierenden Seiten unternommen wurde, stellten die Spezialschulen und -klassen einen erkennbaren Bruch mit dem Einheitsprinzip im Schulwesen der DDR dar. Aufgrund geschaffener Tatsachen und der Konsolidierung dieser, sowie entsprechender Argumentationslinien in pädagogischen Schriften, dass „Einheitlichkeit in der Zielsetzung und im Aufbau des sozialistischen Bildungssystems [...] Differenzierungen in den Bildungswegen auf den oberen Stufen“ (MfV 25.02.1965, S. 86) einschließt, wurde der eröffnete Widerspruch weniger deutlich sichtbar und die Begabtenförderung erfuhr im Laufe des Bestehens der DDR eine sukzessive Enttabuisierung. Diese wurde auch durch bestehende Spezialeinrichtungen in anderen sozialistischen Staaten, wie der UdSSR oder Bulgarien, unterstützt.

Mit der vorliegenden Arbeit wurde eine überblicksartige Darstellung über die Entwicklung der Spezialschulen und -klassen *aller* Spezialisierungsrichtungen und dessen Einbettung in das antinomische Spannungsfeld von Einheitlichkeit und Differenzierung im Schulwesen der DDR gegeben. Innerhalb der Entwicklungsgeschichte der Spezialschulen stellt deren Endzeit im Schulwesen der DDR eine in der bildungshistorischen Forschung oft noch unbeachtete Epoche in ihrem Bestehen dar. Beachtenswert ist dabei, dass sich ein Großteil der Spezialschulen in jener Übergangszeit behaupten konnte in der jegliche Überbleibsel der ehemaligen DDR, zum Teil auch überstürzt, abgeschafft wurden. Somit stellt die systematische Untersuchung des Übergangs der Spezialeinrichtungen vom Bildungssystem der DDR in die Systeme der wiedergeschaffenen ostdeutschen Länder in der Bundesrepublik ein interessantes Forschungsdesiderat dar. Einen Beitrag dazu könnten auch lokalhistorische Untersuchungen über einzelne Schulstandorte leisten, die bisher erst für einen Teil der Spezialeinrichtungen existieren.

## 5 Literaturverzeichnis

- Anweiler, Oskar (1970): Strukturprobleme des allgemeinbildenden Schulwesens in der DDR. In: *Bildung und Erziehung* 23, S. 256–270.
- Anweiler, Oskar (1988): Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Barth, Dieter (2012): Der Platz der Spezialschule Wickersdorf im Bildungssystem der DDR 1964 - 1989. Mengersgereuth-Hämmern: Müller.
- Bäskau, Heinz (1986): Wechselbeziehungen zwischen Breitenentwicklung und Begabungsförderung im Kinder- und Jugendsport. In: *Erziehungswissenschaftliche Beiträge der Wilhelm-Pieck-Universität Rostock* (12), S. 57–60.
- Baske, Siegfried (1998): Allgemeinbildende Schulen. In: Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. 1945 bis zur Gegenwart - Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer*. München: C.H.Beck (VI.2), S. 159–201.
- Bauer, Dietrich (1986): Begabungsförderung - wichtiger Aspekt der Lehrertätigkeit. In: *Erziehungswissenschaftliche Beiträge der Wilhelm-Pieck-Universität Rostock* (12), S. 27–29.
- Böhm, Winfried; Seichter, Sabine (2018): Wörterbuch der Pädagogik. 17. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Breuer, Helmut (1985): Begabungen rechtzeitig erkennen und fördern. Eine Herausforderung für jeden Pädagogen der DDR. In: *Pädagogik* (40), S. 614–625.
- Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut (15.05.1963): Konzeption für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungswesens. In: Karl-Heinz Günther und Christine Lost (Hg.): *Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 2: 1956-1967/68*. Berlin: Volk und Wissen (Monumenta paedagogica, VII), S. 468–495.
- Drewelow, Horst (1986): Begabungsförderung und außerunterrichtliche Tätigkeit in der sozialistischen Schule. In: *Erziehungswissenschaftliche Beiträge der Wilhelm-Pieck-Universität Rostock* (11), S. 8–21.
- DVV (10.09.1947): Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule. In: Karl-Heinz Günther und Christine Lost (Hg.): *Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 2: 1956-1967/68*. Berlin: Volk und Wissen (Monumenta paedagogica, VII), S. 245–257.
- Elsholz, Uwe (2014): Akademische und berufliche Bildung. In: Kurt W. Schönherr und Victor Tiberius (Hg.): *Lebenslanges Lernen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 99–112.
- Falkner, Gerd (2003): Der Aufbau der Kinder- und Jugendsportschulen in der DDR und ihre Entwicklung bis 1961. Planegg: Dt. Skiverband.
- Fischer, Bernd-Reiner (1995): Das Bildungs- und Erziehungssystem der DDR. Funktion, Inhalte, Instrumentalisierung, Freiräume. In: Enquete-Kommission "Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland" (Hg.): *Rolle und Bedeutung der Ideologie, integrativer Faktoren und disziplinierender Praktiken in Staat und Gesellschaft der DDR*. Berlin: Suhrkamp, S. 852–875.
- Fischer, Hans-Joachim (1974): Der altsprachliche Unterricht in der DDR. Entwicklung, Funktion und Probleme des Latein- und Griechischunterrichts von 1945 bis 1973. Paderborn: Schöningh.
- Geißler, Gert (2012): Spezialschulen. In: Uwe Sandfuchs, Wolfgang Melzer, Bernd Dühlmeier und Adly Rausch (Hg.): *Handbuch Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB Erziehungswissenschaften), S. 300–305.

- Gruber, Markus: Statistische Informationen zur Lage des Altgriechisch-Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland (2009/10). Online verfügbar unter <https://www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/griechische-philologie/medien/diverse-dateien/statistik0910.pdf>, zuletzt geprüft am 02.08.2020.
- Hache, Christian (1991): Mathematisch-naturwissenschaftliche Spezialschulen in Ostdeutschland. In: *Physikalische Blätter* 47 (3), S. 226.
- Helfritsch, Wolfgang (2003): Kinder und Leistungssport in der DDR. In: Dieter Kichhöfer, Gerhart Neuner, Irmgard Steiner und Christa Uhlig (Hg.): *Kindheit in der DDR. Die gegenwärtige Vergangenheit*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 455–472.
- Hilgendorf, Erwin (1984): Die Förderung besonders befähigter Schueler in der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin: Paedagogisches Zentrum (Informationen zur schulischen Hochbefähigtenfoerderung, 1).
- Huschner, Anke (1996): Schulen und Klassen mit erweitertem Russischunterricht im Schulsystem der DDR (1952/53 bis 1989/90). In: Dietrich Benner, Hans Merckens und Thomas Gatzemann (Hg.): *Pädagogische Eigenlogiken im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Neue Ergebnisse aus der an der Freien Universität und der Humboldt-Universität zu Berlin eingerichteten DFG-Forschergruppe*. Berlin: FU Berlin, S. 203–210.
- Huschner, Anke (1997a): Fremdsprachliche Spezialklassen als Strukturmerkmal des DDR-Schulsystems (1967/68 bis 1989/90). In: Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel: Ergebnisse der Transformationsforschung*. Weinheim: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft), S. 203–225.
- Huschner, Anke (1997b): Vereinheitlichung und Differenzierung in der Schulentwicklung der SBZ und DDR. Zweige und Klassen mit verstärktem alt- bzw. neusprachlichem Unterricht im Schulsystem der SBZ/DDR (1946 bis Anfang der siebziger Jahre). In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (2), S. 279–297.
- Kienitz, Werner; Breuer, Helmut; Deubler, Hans; Gerth, Ilse; Meder, Franz (1973): *Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen. Ein internationaler Vergleich*. Berlin: Volk und Wissen.
- Koch, Andreas (2014): Die Spezialklassen für Mathematik und Physik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. In: *Cantor-Heft* (16), S. 1–10.
- Konrad, Franz-Michael (2007): *Geschichte der Schule. Von der Antike bis zur Gegenwart*. München: C. H. Beck (C.H.Beck Wissen, 2406).
- Korte, Andreas (2001): Die Konsolidierung und Entwicklung der Kinder- und Jugendsportschulen der DDR in den 60er Jahren. In: Wolfgang Buss und Christian Becker (Hg.): *Aktionsfelder des DDR-Sports in der Frühzeit 1945 - 1965*. Köln: Sport und Buch Strauß (Wissenschaftliche Berichte und Materialien / Bundesinstitut für Sportwissenschaft, 15), S. 259–291.
- Land Thüringen (02.06.1946): Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule. In: *Regierungsblatt für das Land Thüringen* 2 (20), S. 113–115.
- Lessing, Wolfgang (2017): *Erfahrungsraum Spezialschule. Rekonstruktion eines musikpädagogischen Modells*. Bielefeld: transcript.
- Lessing, Wolfgang; Berge, Maria; Klinkert, Carola; Wagler, Anne-Kathrin (2015): ‚... den besonderen Erfordernissen der Nachwuchsentwicklung‘. Die Spezialschulen für Musik im Spannungsfeld von Hochbegabtenförderung und Berufslenkung. In: *Denkströme. Journal der Sächsischen Akademie der Wissenschaften* (14), S. 45–76. Online verfügbar unter [http://repo.saw-leipzig.de/pubman/item/escidoc:36278/component/escidoc:36276/denkstroeme-heft14\\_45-76\\_lessing\\_berge\\_klinkert\\_wagler.pdf](http://repo.saw-leipzig.de/pubman/item/escidoc:36278/component/escidoc:36276/denkstroeme-heft14_45-76_lessing_berge_klinkert_wagler.pdf), zuletzt geprüft am 15.07.2020.



- Lorenz, Heinz; Schulze, Heide (1976): Eine wirksame Form des differenzierten Lernens und Arbeitens. Zu einigen Erfahrungen der Arbeitsgemeinschaften nach Rahmenprogrammen (AGR). In: *Deutsche Lehrerzeitung* (39), S. 3.
- Mehlhorn, Gerlinde; Mehlhorn, Hans Georg (1985): Begabung, Schöpfung, Persönlichkeit. Zur Psychologie und Soziologie des Schöpfungstums. Berlin: Akademie-Verlag.
- Mehlhorn, Gerlinde; Mehlhorn, Hans Georg (1987): Man wird nicht als Genie geboren. Ein Plädoyer für die Begabungsentwicklung. Berlin: Volk und Wissen.
- MfV (04.07.1950): Verordnung über die Unterrichtsstunde als Grundform der Schularbeit, die Vorbereitung, Organisation und Durchführung der Unterrichtsstunde und die Kontrolle und Beurteilung der Kenntnisse der Schüler. In: Gottfried Uhlig (Hg.): Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1: 1945-1955. Berlin: Volk und Wissen (Monumenta paedagogica, VI), S. 365–367.
- MfV (1951): Anweisung für die Weiterbildung aller Lehrer, Kindergärtnerinnen und Heimerzieher in der Zeit vom 1. Februar 1951 bis Dezember 1952. In: Gottfried Uhlig (Hg.): Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1: 1945-1955. Berlin: Volk und Wissen (Monumenta paedagogica, VI), 375-379.
- MfV (29.05.1951): Anweisung über die Einführung der neuen Stundentafel für Grundschulen. In: Gottfried Uhlig (Hg.): Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1: 1945-1955. Berlin: Volk und Wissen (Monumenta paedagogica, VI), S. 397.
- MfV (26.06.1951): Stundentafel für Oberschulen. In: Gottfried Uhlig (Hg.): Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1: 1945-1955. Berlin: Volk und Wissen (Monumenta paedagogica, VI), S. 401.
- MfV (29.08.1952): Anordnung über die Einrichtung von Kindersportschulen. In: *Gesetzesblatt der Deutschen Demokratischen Republik Teil I* (126), S. 850.
- MfV (30.04.1953): Verordnung über die körperliche Erziehung der Schüler an den allgemeinbildenden Schulen. In: *Gesetzesblatt der Deutschen Demokratischen Republik Teil I* (60), S. 656–658.
- MfV (31.08.1953): Erste Durchführungsbestimmung zur Verordnung über die körperliche Erziehung der Schüler an den allgemeinbildenden Schulen. In: *Gesetzesblatt der Deutschen Demokratischen Republik Teil I* (99), S. 987–989.
- MfV (09.05.1956): Richtlinien und Hinweise für die Vorbereitung zur Einführung des Werkunterrichts. In: Karl-Heinz Günther und Christine Lost (Hg.): Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 2: 1956-1967/68. Berlin: Volk und Wissen (Monumenta paedagogica, VII), S. 32–33.
- MfV (02.12.1959): Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. In: *Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung* (1), S. 1–4.
- MfV (17.12.1962): Beschluß zur Verbesserung und weiteren Entwicklung des Mathematikunterrichts in den allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen der Deutschen Demokratischen Republik. In: *Gesetzesblatt der Deutschen Demokratischen Republik Teil II* (100), S. 853–858.
- MfV (25.02.1965): Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem. In: *Gesetzesblatt der Deutschen Demokratischen Republik Teil I* (6), S. 83.
- MfV (01.12.1969): Direktive zur Einführung von Rahmenprogrammen für die Tätigkeit der gesellschaftswissenschaftlichen, wissenschaftlich-technischen und kulturell-künstlerischen Arbeitsgemeinschaften der Klassen 9 und 10 der Oberschulen. In: Karl-Heinz Günther und Christine Lost (Hg.): Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 3: 1968-1972/73. Berlin: Volk und Wissen (Monumenta paedagogica, XVI), S. 241–246.

- MfV (09.07.1976): Hinweise zur Entwicklung der Klassen mit verstärktem Fremdsprachenunterricht. In: Karl-Heinz Günther und Christine Lost (Hg.): Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 4: 1973-1980/81. Berlin: Volk und Wissen (Monumenta paedagogica, XXIV), S. 194–196.
- MfV (01.03.1979): Mitteilung über die im Schuljahr 1979/80 verbindlichen Rahmenprogramme für die Arbeitsgemeinschaften in den Klassen 9 und 10. In: Karl-Heinz Günther und Christine Lost (Hg.): Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 4: 1973-1980/81. Berlin: Volk und Wissen (Monumenta paedagogica, XXIV), S. 359–360.
- MfV (30.04.1979): Anweisung über den erweiterten Russischunterricht an zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen und erweiterten Oberschulen. In: Karl-Heinz Günther und Christine Lost (Hg.): Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 4: 1973-1980/81. Berlin: Volk und Wissen (Monumenta paedagogica, XXIV), S. 361–365.
- MfV (16.12.1980a): Anweisung zum fakultativen Unterricht an erweiterten Oberschulen. In: Karl-Heinz Günther und Christine Lost (Hg.): Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 4: 1973-1980/81. Berlin: Volk und Wissen (Monumenta paedagogica, XXIV), S. 429–431.
- MfV (16.12.1980b): Anweisung zur Stundentafel an erweiterten allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen. In: *Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung* 29 (1), S. 1–4.
- Müller, Karl Valentin (1951): Die Begabung in der sozialen Wirklichkeit. Ergebnisse der begabungssoziologischen Erhebung in Niedersachsen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Neuner, Gerhart (1997): Das Einheitsprinzip im DDR-Bildungswesen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (2), S. 261–278.
- Oelkers, Jürgen (2014): Liegen wir richtig? Schulentwicklung in Deutschland. Borken, 17.05.2014. Online verfügbar unter <https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efce-0000-0000559a3513/Borken.pdf>.
- Pollack, Detlef (1996): Zur religiös-kirchlichen Lage in Deutschland nach der Wiedervereinigung: Eine religionssoziologische Analyse. In: *Zeitschrift für Theologie und Kirche* 93 (4), S. 586–615.
- Rackow, Heinz-Gerd; Hermes, Sigrid (1986): Auffassungen zur Begabungsförderung in der Schulgeschichte der DDR. In: *Erziehungswissenschaftliche Beiträge der Wilhelm-Pieck-Universität Rostock* (11), S. 54–57.
- Reichelt, Frank (2001): Die Kinder- und Jugendsportschulen - Entstehung und Entwicklung in den 50er Jahren. In: Wolfgang Buss und Christian Becker (Hg.): Aktionsfelder des DDR-Sports in der Frühzeit 1945 - 1965. Köln: Sport und Buch Strauß (Wissenschaftliche Berichte und Materialien / Bundesinstitut für Sportwissenschaft, 15), S. 235–258.
- Sardina, Alexander-Martin (2018): "Hello, girls and boys!": Fremdsprachenunterricht in der SBZ und DDR. Berlin: Wolff.
- Schmilinsky, Renate (1989): Zur Entwicklung der Spezialschulen mathematischer und naturwissenschaftlich-technischer Richtung im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem. In: *Beiträge zur allgemeinen Pädagogik* (2/3), S. 37–44.
- Schreier, Gerhard (1996): Förderung und Auslese im Einheitsschulsystem: Debatten und Weichenstellungen in der SBZ/DDR 1946 bis 1989. Weimar: Böhlau (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung).
- Schulz, Dagmar: Zum Leistungsprinzip in der DDR. Politische und pädagogische Studien. Weimar: Böhlau (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, 70).

- SED (1958): Beschluss des V. Parteitages der SED. In: *Protokoll des V. Parteitages der SED*, S. 1394–1395.
- SED (17.01.1959): Über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Thesen des Zentralkomitees. In: Karl-Heinz Günther und Christine Lost (Hg.): *Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 2: 1956-1967/68*. Berlin: Volk und Wissen (Monumenta paedagogica, VII), S. 180–193.
- SED (18.01.1963): Programm der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (Auszug). In: Karl-Heinz Günther und Christine Lost (Hg.): *Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 2: 1956-1967/68*. Berlin: Volk und Wissen (Monumenta paedagogica, VII), S. 453–456.
- SMAD (25.08.1945): Befehl Nr. 40 der SMAD über die Vorbereitung der Schulen zum Schulbetrieb. In: Gottfried Uhlig (Hg.): *Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1: 1945-1955*. Berlin: Volk und Wissen (Monumenta paedagogica, VI), S. 182–183.
- SMAD (01.07.1946): Lehrpläne für die Grund- und Oberschulen in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. In: Gottfried Uhlig (Hg.): *Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1: 1945-1955*. Berlin: Volk und Wissen (Monumenta paedagogica, VI), S. 216–219.
- Strunck, Susanne (2008): Kontinuitäten im Wandel: Spezialschulen und Spezialklassen in den neuen Bundesländern. In: Heiner Ullrich und Susanne Strunck (Hg.): *Begabtenförderung an Gymnasien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101–120.
- Vogt, Harmut (1977): Spezialklassen für Mathematik und Naturwissenschaften an Universitäten und Hochschulen in der DDR. In: *Deutschland Archiv (DA)* 10, S. 1298–1304.
- Waterkamp, Dietmar (1985): *Das Einheitsprinzip im Bildungswesen der DDR. Eine historisch-systemtheoretische Untersuchung*. Köln: Böhlau (Bildung und Erziehung Beiheft, 3).
- Waterkamp, Dietmar (1987): *Handbuch zum Bildungswesen der DDR*. Berlin: Berlin-Verl. Spitz.
- Wiese, René (2012): *Kaderschmieden des "Sportwunderlandes". Die Kinder- und Jugendsportschulen der DDR*. Hildesheim: Arete.
- Zech, Karl-Adolf: "... nicht nur ein Förderinstitut". Mit der Arbeiter-und-Bauern-Fakultät II Halle wurde vor 50 Jahren eine kommunistische Karderschmiede gegründet. Magdeburg (Sachbeiträge, 33). Online verfügbar unter [http://www.stasi-unterlagen.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik\\_und\\_Verwaltung/Stasi-Unterlagen/Sach2zip/sachbt33.zip](http://www.stasi-unterlagen.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/Stasi-Unterlagen/Sach2zip/sachbt33.zip), zuletzt geprüft am 25.06.2020.
- ZK der SED (1951): Die nächsten Aufgaben der allgemeinbildenden Schule. In: Zentralkomitee der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (Hg.): *Dokumente der sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Beschlüsse und Erklärungen des Parteivorstandes, des Zentralkomitees sowie seines Politbüros und seines Sekretariats*. Berlin: Dietz (III), S. 332.
- ZK der SED (11.04.1981): Auszüge aus dem Bericht des Zentralkomitees der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands an den X. Parteitag der SED, Berichterstatter: Erich Honecker. In: Karl-Heinz Günther und Christine Lost (Hg.): *Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 4: 1973-1980/81*. Berlin: Volk und Wissen (Monumenta paedagogica, XXIV), S. 450–471.

## Anhang

### Vergleich der Stundentafeln der Oberschulen mit Zweigdifferenzierung (1951) und den Spezialklassen der Erweiterten Oberschule (1980)

*Tabelle 1. Vergleich der Stundentafeln zwischen dem B-Zweig in der Zweigdifferenzierung der Oberschule von 1951 und den Spezialklassen und -schulen*

	Oberschule 1951 im B-Zweig (MfV 26.06.1951, S. 401)				Spezialklassen physikalisch- technischer Richtung (MfV 16.12.1980b, S. 3)	
Fach	9	10	11	12	11	12
Deutsche Sprache und Literatur	5	4	4	4	3	4
Russisch	4	4	3	3	3,5	3,5
2. Fremdsprache (1951: Englisch, Französisch oder Latein) / 1980: Englisch)	-	-	4	4	2	3,5
Geschichte	3	3	3	3	3	-
Gegenwartskunde (1951) / Staatsbürgerkunde (1980)	1	1	1	1	1	2
Erdkunde (1951) / Geographie (1980)	2	2	1	1	2	-
Mathematik	5	5	5	5	6	6
Physik	3	3	3	3	5	5
Chemie	2	3	3	3	2	3
Biologie	3	3	3	3	2	3
Musik	1	1	0,5	0,5	1 (Kunst oder Musik)	1 (Kunst oder Musik)
Kunsterziehung	1	1	0,5	0,5		
Körpererziehung (1951) / Sport (1980)	2	2	2	2	2	2
Wissenschaftlich-praktische Arbeit (WpA)					2	2
fakultativer Lehrgang Elektronik/Chemie					1	-
fakultativer Lehrgang Wahrscheinlichkeitsrechnung					-	1
<b>Stunden gesamt</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>35,5</b>	<b>36</b>
<b>Stunden im Spezialgebiet (Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Lehrgänge (1980))</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>14</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>18</b>

- Bruchzahlen sind durch wöchentlich abwechselnden Unterricht (Musik und Kunst in der Oberschule von 1951) oder durch unterschiedliche Stundenzahlen in beiden Halbjahren begründet.
- ab 1980: Klassenteilung in zwei Wochenstunden in den Fächern Russisch, Englisch, Mathematik und Physik. Klassenteilung in einer Wochenstunde in Klasse 11 und zwei Wochenstunden in Klasse 12 im Fach Chemie. Klassenteilung in einer Wochenstunde im Fach Biologie.

*Tabelle 2. Vergleich der Stundentafeln zwischen dem A-Zweig in der Zweigdifferenzierung der Oberschule von 1951 und den Spezialklassen und -schulen*

	Oberschule 1951 im A-Zweig (MfV 26.06.1951, S. 401)				Spezialklassen mit erweitertem Russischunterricht (MfV 16.12.1980b, S. 426)		Spezialklassen mit verstärktem neusprachlichen Unterricht (MfV 16.12.1980b, S. 3)	
Fach	9	10	11	12	11	12	11	12
Deutsche Sprache und Literatur	5	4	4	4	3	4	3	4
Russisch	4	4	3	3	4	4	4	4
2. Fremdsprache (Englisch, Französisch, seltener: Polnisch, Tschechisch)	5	6	4	4	3,5	4,5	3	4
3. Fremdsprache (Latein)	-	-	6	6	-	-	4	5,5
Geschichte	3	3	3	3	3	-	3	-
Gegenwartskunde (1951) / Staatsbürgerkunde (1980)	1	1	1	1	1	2	1	2
Erdkunde (1951) / Geographie (1980)	2	2	1	1	2	-	2	-
Mathematik	3	3	3	3	5	5	5	5
Physik	2	2	2	2	3	3	3	3
Chemie	1	1	1	1	2	3	2/3 (Chemie (2 Std.) oder Biologie (3 Std.))	3 (Chemie oder Biologie)
Biologie	2	2	2	2	2	3		
Musik	1	1	0,5	0,5	1 (Kunst oder Musik)	1 (Kunst oder Musik)	1 (Kunst oder Musik)	1 (Kunst oder Musik)
Kunsterziehung	1	1	0,5	0,5				
Körpererziehung (1951) / Sport (1980)	2	2	2	2	2	2	2	2
Wissenschaftlich-praktische Arbeit (WpA)					2	2	1,5	1,5
fakultativer Unterricht					2	2	-	-
<b>Stunden gesamt</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>35,5</b>	<b>35,5</b>	<b>34,5/35,5</b>	<b>35</b>
<b>Stunden im Spezialgebiet (moderne Fremdsprachen)</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>7,5</b>	<b>8,5</b>	<b>11</b>	<b>13,5</b>

- Bruchzahlen sind durch wöchentlich abwechselnden Unterricht (Musik und Kunst in der Oberschule von 1951) oder durch unterschiedliche Stundenzahlen in beiden Halbjahren begründet.
- ab 1980: In allen Fremdsprachen erfolgte eine Klassenteilung. Der Hauptteil des erweiterten Russischunterrichts lag bereits in der POS

*Tabelle 3. Vergleich der Stundentafeln zwischen dem C-Zweig in der Zweigdifferenzierung der Oberschule von 1951 und den Spezialklassen und -schulen*

	Oberschule 1951 im A-Zweig (MfV 26.06.1951, S. 401)				Spezialklassen mit verstärktem altsprachlichen Unterricht (MfV 16.12.1980b, S. 4)	
Fach	9	10	11	12	11	12
Deutsche Sprache und Literatur	5	4	4	4	3	3
Russisch	4	4	3	3	3	3
2. Fremdsprache (Latein)	6	4	4	4	4	5
3. Fremdsprache (Griechisch)	-	4	8	8	3	3
Geschichte	3	3	3	3	3	-
Gegenwartskunde (1951) / Staatsbürgerkunde (1980)	1	1	1	1	1	2
Erdkunde (1951) / Geographie (1980)	2	2	-	-	2	-
Mathematik	3	3	3	3	5	5
Physik	2	2	2	2	3	3
Chemie	1	1	1	1	2	3
Biologie	2	2	2	2	2	3
Musik	1	1	0,5	0,5	1 (Kunst oder Musik)	1 (Kunst oder Musik)
Kunsterziehung	1	1	0,5	0,5		
Körpererziehung (1951) / Sport (1980)	2	2	2	2	2	2
Wissenschaftlich- praktische Arbeit (WpA)					-	-
fakultativer Unterricht					-	-
<b>Stunden gesamt</b>	<b>33</b>	<b>34</b>	<b>34</b>	<b>34</b>	<b>36</b>	<b>36</b>
<b>Stunden im Spezialgebiet (alte Sprachen)</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>8</b>

- Bruchzahlen sind durch wöchentlich abwechselnden Unterricht (Musik und Kunst in der Oberschule von 1951) oder durch unterschiedliche Stundenzahlen in beiden Halbjahren begründet.
- ab 1980: In allen Fremdsprachen erfolgte eine Klassenteilung. Die WpA wird durch je ein einwöchiges Produktionspraktikum in Klasse 11 und 12 ersetzt.